

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARIA LUIZA TANURE ALVES

**Aulas de Educação Física: Uma
Análise do Processo Inclusivo**

Campinas
2009

MARIA LUIZA TANURE ALVES

**Aulas de Educação Física: Uma
Análise do Processo Inclusivo**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Física da Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Mestre em
Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Edison Duarte

**Campinas
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

AL87a	Alves, Maria Luiza Tanure. Aulas de Educação Física: uma análise do processo inclusivo / Maria Luiza Tanure Alves. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador: Edison Duarte. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 1. Luta-Estudo e ensino. 2. Luta. 3. Esporte-Pedagogia. 4. Esporte para deficientes. 5. Educação Física para deficientes. I. Almeida, José Júlio Gavião de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título. (dilsa/fef)
-------	--

Título em inglês: Pedagogical procedures for the martial arts teaching.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Martial arts-Study and teaching; Martial arts; Sport-Pedagogy; Sport for disabled; Physical Education for disabled.

Área de Concentração: Atividade Física, Adaptação e Saúde.

Titulação: Mestrado em Educação Física.

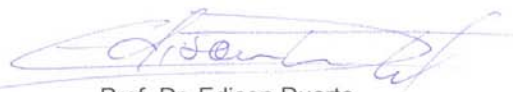
Banca Examinadora: Edison Duarte. José Júlio Gavião de Almeida. Kátia Kaiado.

Data da defesa: 06/02/2009.

Maria Luíza Tanure Alves

Aulas de Educação Física: Uma Análise do Processo Inclusivo

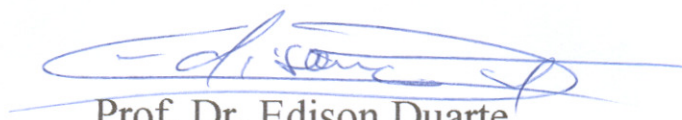
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Maria Luíza Tanure Alves e aprovada pela Comissão julgadora em: 06/02/2009.



Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador

Campinas
2009

Comissão Julgadora



Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador



Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado



Prof. Dr. José Julio Gavião de Almeida

ALVES, Maria Luíza Tanure Alves. Aulas de Educação Física: Uma Análise do Processo Inclusivo. 2009. 43f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RESUMO

O processo inclusivo na escola não diz respeito somente à oportunidade em desempenhar as atividades propostas pelo professor em sala, mas também em participar e estruturar uma rede de relações sociais junto aos seus colegas de classe. O objetivo deste estudo é analisar o processo inclusivo de crianças com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física escolar, identificando seus obstáculos e facilidades para acompanhamento dos conteúdos propostos e construção de uma rede social com seus pares. Participaram como sujeitos do estudo alunos com e sem necessidades educacionais especiais de uma escola pública brasileira durante o ano de 2007. Foram realizadas observações sistemáticas das aulas de educação física durante todo o período letivo, bem como a aplicação do teste sociométrico em dois momentos. As observações sistemáticas tinham como meta identificar as facilidades e obstáculos encontrados pelo aluno com necessidade educacional especial em relação aos conteúdos propostos, relações com os colegas e professora e o ambiente de aula. O teste sociométrico buscou avaliar a estrutura social desenvolvida pelo mesmo durante as aulas de educação física. Os alunos com necessidades educacionais especiais não demonstraram dificuldades para compreender e executar as atividades propostas, porém apresentaram dificuldades para estruturação de relações sociais recíprocas com os colegas de classe. Os resultados indicam que o processo inclusivo desses alunos não ocorreu de forma concreta, impedindo que a criança com necessidade educacional especial atingisse plenamente os objetivos e metas educacionais propostos nas aulas de educação física.

Palavras-Chaves: inclusão; educação física escolar; pessoa com deficiência

ALVES, Maria Luíza Tanure Alves. Physical Education Classes: An Evaluation of the Inclusive Process. 2005. 43f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

The school inclusive process regards not only the opportunity of performing teacher-proposed activities in the class, but also with students participating in and creating a social relationship network with their classmate. The aim of this study was to analyze the inclusive process of children with disabilities in physical education class, identifying their obstacle and facilities to keep up with classes contents and with building a social network with their peers. Students from a Brazilian public school with and without disabilities served as subjects of this study during 2007. Systematic observations of physical education classes were performed during school year, as well as application of a sociometric test in two different moments. Systematic observations aimed to identify obstacles and facilities related to the classes contents, peer and teacher relationship and with class environment that students with disabilities found. Sociometric test was designed to assess social structure developed during physical education classes. Students with disabilities did not show difficulties to understand and perform proposed activities. However, they did show difficulties in building reciprocal social relationships with their peers. Results indicate that inclusive process with these students did not really happen, hindering children with disabilities to fulfill educational goals proposed for physical education classes.

Keywords: inclusion, physical education, student with disabilities

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Relações sociais estruturadas entre os alunos da 3°. série nas aulas de educação física – teste I.....	28
Figura 2 -	Relações sociais estruturadas entre os alunos da 3°. série nas aulas de educação física - teste II.....	29
Figura 3 -	Relações sociais estruturadas entre os alunos da 4°. série nas aulas de educação física - teste I.....	30
Figura 4 -	Relações sociais estruturadas entre os alunos da 4°. série nas aulas de educação física - teste II.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Classificação sociométrica nos testes I e II.....	26
Tabela 2 -	Classificação sociométrica por sexo- testes I e II.....	27

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A-	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.....	41
Apêndice B -	Ficha de Observação Sistemática.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 MÉTODOS.....	16
2.1 Ambiente	17
2.2 Participantes	17
2.3 Coleta de dados.....	18
2.3.1 Observação	18
2.3.2 Teste Sociométrico	19
2.4 Análise de Dados	21
3 RESULTADOS	22
3.1 Observação	22
3.1.1 Execução de Atividades	22
3.1.2 Relações Sociais	24
3.1.3 Ambiente de Aula.....	25
3.2 Teste Sociométrico	25
4 DISCUSSÃO	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO.....	41
APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA.....	43

1 INTRODUÇÃO

O processo inclusivo¹ das pessoas com deficiência vem sendo delineado historicamente desde a década de 90 (ODOM e DIAMOND, 1998; STAINBACK e STAINBACK, 1999; DE PAUW e DOLL-TEPPER, 2000). Não existe um consenso entre os autores sobre sua definição (ODOM e DIAMOND, 1998). No entanto, os autores em geral defendem que seu objetivo principal seja promover a participação social concreta das pessoas com deficiência. Para tanto, a sociedade deve fornecer as condições para que todas as pessoas tenham a possibilidade de ser um agente ativo em seu meio. As ações inclusivas devem estar presentes em todos os aspectos da vida do indivíduo, tais como no campo educacional, laboral, esportivo, recreativo, entre outros (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

No âmbito educacional, o processo inclusivo defende que a criança com deficiência deve ser incluída no ensino regular para que possa se desenvolver e participar ativamente da sociedade (ODOM e DIAMOND, 1998; PLACE e HODGE, 2001; HUTZLER, FLIESS, CHACHAM e AUWEELE, 2002; PIVIK, MCCOMAS, LAFLAME, 2002). Seu processo educacional deve respeitar suas diferenças e atender suas necessidades educacionais como um todo, permitindo que a mesma seja um membro ativo dentro de sua escola (ODOM e DIAMOND, 1998; PLACE e HODGE, 2001; KODISH, KULINNA, MARTIN, PANGRAZ e DARST, 2006). O processo de inclusão do aluno com deficiência deve ser uma preocupação constante de seu professor. Este deve estar atento não apenas em propiciar sua participação e execução das atividades propostas, mas também em promover a inclusão deste na rede social presente durante as aulas (ODOM e DIAMOND, 1998; PLACE e HODGE, 2001; PIVIK, MCCOMAS e LAFLAME, 2002). O processo inclusivo na escola não diz respeito somente à oportunidade em desempenhar as atividades propostas pelo professor em sala, mas também em participar e estruturar uma rede de relações sociais junto aos seus colegas de classe. A

¹ Durante o estudo será empregado o termo processo inclusivo em detrimento do termo inclusão. O termo processo inclusivo reflete de melhor forma a realidade do movimento de inclusão de pessoas com deficiência. A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, independente do âmbito em que ela for almejada, ocorre através de um processo gradual de mudanças de paradigmas e estruturais presentes na cultura de cada sociedade. As alterações e adaptações, tanto estruturais quanto na forma de pensamento, não são possíveis de ocorrer de forma abrupta. Essas mudanças são construídas e implementadas gradualmente de acordo com a responsividade e colaboração dos membros da sociedade. A inclusão das pessoas com deficiência como um processo e não apenas como algo imediato possibilita sua visualização como algo mais concreto e passível de realização.

participação efetiva defendida pelo movimento inclusivo deve ir além dos conteúdos propostos e abranger a inclusão social da criança em seu ambiente.

Nesse sentido, o delineamento da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha no ano de 1994, traz um conjunto de diretrizes para a implantação e o direcionamento das práticas inclusivistas no âmbito educacional. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) proclama que

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Elas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (p.3).

O documento ainda define que “o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.”(BRASIL, 1994, p.3). Ainda no âmbito do direito ao acesso à educação inclusiva, o Decreto Legislativo 186/08 (BRASIL, 2008, A) que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo (promulgada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas, ONU, em 2006), afirma que as “pessoas com deficiência devem ter acesso ao sistema fundamental de ensino, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas nas comunidades em que vivem” (p.14). A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência define que pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva, na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008, p. 3, A).

Aliado ao decreto Legislativo 186/08, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, B) afirma que a educação especial faz parte da proposta pedagógica da escola, e tem como público-alvo além dos alunos com deficiência, também aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. O referido documento define

alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos

com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008, p.15)

Block e Obrusnikova (2007) descrevem que, apesar do crescimento nas pesquisas realizadas sobre o tema na última década, ainda são reduzidas a quantidade de estudo na área. Em um estudo de revisão dos trabalhos publicados na década de 1995 a 2005 sobre a inclusão de aluno com deficiência nas aulas de educação física, os autores encontraram apenas 38 trabalhos que realmente tratavam do tema de acordo com os critérios de seleção escolhidos. As pesquisas sobre o processo inclusivo na última década abordaram principalmente as áreas de 1) suporte (HOUSTON-WILSON, DUNN, VAN DER MARS E MCCUBBIN, 1997; LA MASTER, GALL, KINCHIN, e SIEDENTOP, 1998); 2) efeitos sobre pares sem deficiência (VOGLER, VAN DER MARS, CUSIMANO e DARST, 1998; OBRUSNIKOVA, BLOCK e VÁLKOVÁ, 2003;); 3) atitudes e intenções dos pares sem deficiência (HUTZLER, 2003); 4) interação social (PLACE e HODGE, 2001; GOODWIN, 2001); 5) tempo de aprendizagem em educação física dos alunos com deficiência (TEMPLE e WALKLEY, 1999) e 6) treinamento e atitudes dos professores de educação física (CHANDLER e GREENE, 1995; LIEBERMAN, HOUSTON- WILSON e KOZUB, 2002).

Odom e Diamond (1998) descrevem que no ambiente inclusivo a criança com deficiência desenvolve maior interação com seus pares não deficientes. Apesar da criança com deficiência ser freqüentemente vista como a menos querida por seus pares sem deficiência, as interações entre ela e seus colegas de classe ocorrem principalmente em ambientes inclusivos. No entanto, apesar da crença de que o processo inclusivo de crianças com deficiência no ensino regular traga benefícios para a mesma, não há pesquisas suficientes que comprovem isso (PLACE e HODGE, 2001). Butler e Hodge (2004) relatam que são reduzidas as pesquisas que demonstram que a interação entre crianças com e sem deficiência nas aulas de educação física seja positiva e capaz de proporcionar sentimentos de aceitação e amizade para as mesmas.

Em seu estudo sobre as relações sociais estruturadas pela criança com deficiência nas aulas de educação física escolar, Place e Hodge (2001) descrevem que as interações entre essas e seus colegas sem deficiência acontecem de forma reduzida. Os autores buscaram analisar a inclusão social de alunos com deficiência nas aulas de educação física através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas e análise de vídeo das aulas observadas. Foi

observado que os alunos com deficiência apresentaram relações sociais limitadas com seus pares sem deficiência, devido principalmente a distância espacial existente entre as partes, visto que o grupo de alunos com deficiência encontrava dificuldades para chegar ao local de aula.

Batista e Enumo (2004) relatam que alunos com deficiência mental apresentam relações sociais limitadas com seus colegas de classe. Os autores realizaram estudo sobre as interações sociais da criança com deficiência mental na escola para análise dos possíveis benefícios do contato social proporcionados pela escola inclusiva. Como resultado, os referidos alunos não foram totalmente aceitos por seus pares, indicando baixa frequência de aceitação e maior nível de rejeição pelos colegas. Os alunos com deficiência mental foram incluídos fisicamente no ambiente, porém sem estabelecimento de vínculos sociais. A simples inserção do aluno com deficiência no ambiente não garante a ele a construção de relações sociais, bem como os possíveis benefícios de sua construção. Em outro estudo realizado com crianças com deficiência mental com objetivo de caracterizar as relações instituídas entre os alunos na aula de educação física, Ellis, Margaret e Cronis (1996) descrevem resultados semelhantes como a reduzida interação desses alunos com seus pares durante as aulas de educação física. Entretanto, os autores afirmam que as interações observadas ocorreram em maior parte durante o período de tempo livre de aula, onde as atividades e associações entre colegas eram livremente escolhidas.

Em outra pesquisa realizada sobre o tema por Butler e Hodge (2004) com objetivo de investigar as relações sociais construídas entre alunos com e sem deficiência nas aulas de educação física, os autores relataram presença de interações positivas entre os mesmos, porém com baixa frequência. As interações entre os alunos com e sem deficiência eram limitadas, apesar de apresentarem caráter positivo com demonstrações de respeito, amizade e cooperação. Interações reduzidas entre alunos com e sem deficiência também foram encontradas por Goodwin e Watkinson (2000) em trabalho realizado sobre a experiência de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Os alunos foram entrevistados sobre suas experiências e inclusão durante as aulas, demonstrando isolamento social associado a experiências de rejeição, negligência ou autopercepção como um objeto de curiosidade pelos demais.

Siperstein, Leffert e Wenz-Gross (1997) descrevem que as relações de troca instituídas entre crianças com e sem problemas de aprendizagem diferem em importantes aspectos das interações onde ambas as crianças não tem problemas de aprendizagem. Os autores realizaram estudo com crianças com e sem problemas de aprendizagem com objetivo de

investigar a natureza e qualidade das relações sociais entre as mesmas. Relações entre crianças com e sem problemas de aprendizagem são marcadas principalmente por ausência de engajamento mútuo, responsividade e por um desequilíbrio na divisão das tarefas. Nesse tipo de troca, crianças sem problemas de aprendizagem ainda exercem frequentemente o papel de líder, não ocorrendo a troca de papéis com a criança com problema de aprendizagem. Crianças sem problema de aprendizagem geralmente exibem interações entre si com freqüente conversação verbal, equilíbrio na tomada de decisões e divisão das tarefas.

No que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos da educação física pelos alunos com deficiência, Block e Obrusnikova (2007) relatam que esses alunos apresentam prejuízo em seu desempenho motor durante as atividades. Esse prejuízo pode ser causado pela falta de adaptações por parte dos professores no currículo, equipamentos ou método de ensino. A ausência das adaptações necessárias pode provocar no aluno a vivência de experiências negativas durante as aulas de educação física.

A falta de participação efetiva nas atividades da aula é relatada como um efeito negativo presente durante o processo inclusivo. Essa ausência de participação efetiva deve-se principalmente a falta de suporte dos professores, equipamentos apropriados, reduzido engajamento dos colegas de classe e obstáculos impostos pelo espaço físico (GOODWIN e WATKINSON, 2000; PIVIK e MCCOMAS, 2002). A participação limitada na aula de educação física traz ao aluno a ausência de um senso de pertencimento ao grupo. Para o aluno com deficiência, as experiências positivas nas aulas de educação física ocorrem quando há um senso de pertencimento ao grupo, participação total e possibilidade de benefício com o programa de atividades propostas (GOODWIN e WATKINSON, 2000).

Para Place e Hodge (2001), os benefícios do processo inclusivo são possíveis desde que ocorram as adaptações necessárias. As mudanças devem ocorrer na acessibilidade do aluno à escola e seus ambientes, nas atitudes negativas e falta de conhecimento presentes nas pessoas envolvidas como professores e funcionários, e na formulação de políticas públicas voltadas para o incentivo ao processo inclusivo (PIVIK e MCCOMAS, 2002). O estudo das barreiras encontradas pelo aluno com deficiência deve ter como foco a opinião do próprio aluno e de seus pais (GOODWIN e WATKINSON, 2000; COOK, SWAIN E FRENCH, 2001; PIVIK e MCCOMAS, 2002; HUTZLER *et al*, 2002).

Nesse contexto, é de suma importância que as aulas de educação física sejam capazes de promover o processo inclusivo da criança com necessidades educacionais como um todo, estimulando seu conhecimento, participação na aula e construção de relações sociais. As pesquisas com objetivo de averiguar a contemplação desses propósitos auxiliam na compreensão dos fatores positivos e negativos capazes de interferir no processo inclusivo. Este tipo de estudo traz ao pesquisador as possíveis falhas e obstáculos ainda presentes durante esse processo, permitindo que este o reformule ou estabeleça novas estratégias para que o objetivo final da inclusão seja atingido. Aliado a isso, a análise das aulas de educação física como contextos inclusivistas serve como subsídio para a elaboração, concretização e até alterações nas políticas públicas relacionadas com a educação especial.

Esse estudo tem como objetivo principal observar a realidade do processo inclusivo de crianças com deficiência nas aulas de educação física escolar. O estudo ainda tem como meta identificar os obstáculos e facilidades encontrados pela mesma durante suas aulas de educação física. Para tanto, pretende-se analisar o processo inclusivo de crianças com deficiência de acordo com as relações pessoais construídas pela mesma, bem como através de seu envolvimento e participação efetiva nos diversos conteúdos e atividades oferecidas nas aulas de educação física escolar.

2 MÉTODOS

O estudo foi realizado através de um estudo de caso qualitativo, visto que este tem como meta investigar um grupo específico (crianças com deficiência) em uma situação particular, como as aulas de educação física. Para a avaliação e análise do processo inclusivo dos alunos com deficiência no ensino fundamental foram empregados 2 tipos de instrumentos de avaliação, sendo eles o teste sociométrico (MORENO, 1953) e a observação sistemática das aulas de educação física. Antes da caracterização do estudo, é importante salientar que a coleta de dados foi precedida por um estudo piloto com finalidade de ajustar e avaliar os instrumentos de medida. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP com o protocolo número 140/2007.

2.1 Ambiente

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual situada no município de Campinas, São Paulo, Brasil. Tal escola foi escolhida por possuir em seu quadro de alunos crianças com diferentes tipos e graus de deficiência matriculadas no ensino regular e por apresentar autorização de seu diretor, bem como disponibilidade para a realização da coleta. O estudo foi aplicado a apenas uma unidade escolar devido à grande dificuldade em se aplicar os métodos de pesquisas escolhidos em várias unidades em um mesmo período de tempo. A referida unidade escolar é composta por turmas de 1º. a 4º. séries do ensino fundamental no período matutino e vespertino. As crianças com deficiência matriculadas na unidade escolar podem frequentar, no período oposto ao de seu turno de aula, salas de recurso que tem como objetivo servir como apoio para o processo de aprendizagem da criança.

Dessa forma, as crianças com deficiência frequentam o ensino regular com seus pares e assim participam também das aulas de educação física. As aulas de educação física escolar ocorreram durante o mesmo período de aula, com frequência de 2 vezes por semana e duração de 50 minutos. As aulas eram realizadas em uma quadra externa ao prédio escolar ou dentro da sala de aula. Os materiais necessários para execução das atividades eram fornecidos pela diretoria da escola, e eram em sua maioria bolas, cordas e cones. Grande parte das atividades não exigia material para sua execução. O conteúdo trabalhado na disciplina de educação física era dividido em 4 bimestres. Os temas abordados durante todo o ano foram os jogos, brincadeiras folclóricas, lutas, ginástica, jogos pré-desportivos e ritmo.

2.2 Participantes

Para a análise concreta do processo inclusivo de crianças com deficiência, foi necessária a utilização de todos os alunos de uma mesma classe como sujeitos da pesquisa. Como critério de inclusão no estudo, a classe deveria ter pelo menos um aluno com deficiência em seu quadro, e todos deveriam ter uma frequência mínima de 75% nas aulas de educação física. Para participação no estudo, os alunos deveriam apresentar autorização de seus pais ou responsáveis através da assinatura do termo de consentimento e livre esclarecimento (APÊNDICE A). Foram selecionadas como sujeitos, as crianças com deficiência independente do tipo e grau de deficiência ou limitação apresentada pela mesma.

O estudo contou com a participação de sujeitos de duas classes do ensino fundamental, 3º. e 4º. séries, as quais apresentavam respectivamente um de seus sujeitos com deficiência mental (síndrome de Down) e outro com quadro diagnosticado como transtorno de déficit de atenção com hiperatividade² (TDAH). Os alunos classificados como alunos com deficiência apresentavam à diretoria da unidade escolar diagnóstico médico devidamente qualificado para tal. Ao todo participaram da pesquisa 63 sujeitos, sendo 33 da 3º. série (20 meninos e 13 meninas; $9,2 \pm 0,61$ anos), e 30 sujeitos da 4º. série (14 meninos e 16 meninas; $10,2 \pm 0,62$ anos). Houve uma pequena alteração no número de sujeitos entre o início do estudo e seu final devido à saída e entrada de alunos durante o período letivo.

2.3 Coleta de dados

Para realização dos propósitos do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de medida: teste sociométrico (MORENO, 1953) e observação das aulas de educação física.

2.3.1 Observação

As observações foram realizadas de forma sistemática pelo próprio pesquisador na segunda aula semanal durante todo o período letivo. O contexto das aulas foi observado sob três aspectos: a execução das atividades, a relação do aluno com seus pares e com a professora, e sua relação com ambiente de aula. Para tanto, as observações seguiram um roteiro pré-

² Apesar das definições adotadas pela convenção dos direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 186/08) e também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, B), citadas anteriormente, não incluírem o aluno com TDAH como aluno-alvo da educação especial, o estudo incluiu tal aluno como sujeito devido ao entendimento de que este apresenta necessidades e limitações especiais, que caso não atendidas podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento no âmbito escolar. A inclusão do aluno no estudo encontra respaldo nas afirmações já citadas presentes na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) com a defesa de inclusão no sistema educacional regular de todas as “crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p.3). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, B) também colabora com essa idéia quando assume que a educação especial deve atuar de forma conjunta com o ensino comum para suprir as necessidades de alunos com transtornos funcionais específicos, como ocorre com alunos com TDAH.

estabelecido (APÊNDICE B). Também foram utilizados equipamentos de vídeo e fotografia para registro das observações.

A observação sob o ponto de vista de execução das atividades propostas teve como meta avaliar as dificuldades encontradas pelo aluno para sua compreensão e execução. Foram observados também tais aspectos nos momentos de tempo livre durante a aula. A análise observacional das relações construídas com os colegas e a professora procurou analisar a capacidade do aluno em se relacionar com sua turma e a professora, buscando os tipos de trocas estruturadas, bem como a reciprocidade encontrada. A relação do aluno com o ambiente de aula e escolar teve como objetivo identificar as dificuldades do aluno para locomoção e utilização do espaço.

2.3.2 Teste Sociométrico

A aplicação do teste sociométrico (MORENO, 1953) no referido estudo teve como objetivo analisar a posição sociométrica da criança com deficiência dentro do seu grupo de sala de aula no contexto das aulas de educação física. Desta forma, o teste se traduz em um indicador de aceitação do sujeito pelo grupo através da sua escolha, rejeição ou indiferença pelos demais. O teste teve também como meta analisar a dinâmica das relações construídas pelo mesmo durante o ano letivo. Para tanto, os sujeitos foram questionados sobre os companheiros de turma com que mais gostavam de brincar durante as aulas de educação física. Em seguida, os sujeitos foram questionados sobre os companheiros de turma com quem não gostavam de brincar durante as aulas de educação física. Esses 2 questionamentos tinham como meta a manifestação de escolhas e rejeições dentro do grupo.

O teste foi aplicado no começo e final do período letivo para acompanhar as mudanças nas relações instituídas pelo aluno com deficiência durante o ano. A quantidade de escolhas e rejeições realizadas pelos sujeitos não foram limitadas para que se pudesse respeitar a condição de espontaneidade defendida por Moreno (1953). O teste foi aplicado pela própria pesquisadora em horário pré-definido de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Os testes foram realizados individualmente na própria unidade escolar, em ambiente tranquilo e sem interrupções.

Cada sujeito recebeu uma identificação numérica para manter o sigilo de sua identidade. A análise dos índices sociométricos foi realizada de acordo com o modelo bi-dimensional de Coie e Dodge (1983): 1) as escolhas e rejeições recebidas por cada sujeito foram tabuladas e padronizadas; 2) são calculados os índices de impacto social (IS) e preferência social (PS); 3) os índices de IS e PS são padronizados; 4) os sujeitos são classificados de acordo com os índices obtidos. O impacto social consiste na visibilidade que o sujeito tem em seu grupo (NEWCOMB e BUKOWSKI, 1983), e é calculado pela soma das escolhas e rejeições recebidas (COIE, DODGE e COPPOTELLI, 1982). O índice de preferência social diz respeito ao grau de empatia que a criança obtém junto aos seus colegas de classe (NEWCOMB e BUKOWSKI, 1983). Este é calculado através da diferença entre as escolhas e rejeições recebidas por cada sujeito (COIE, DODGE e COPPOTELLI, 1982). A classificação de cada sujeito dentro dos cinco tipos de status social é realizada de acordo com os seguintes critérios:

1. Popular; grupo formado por todos os sujeitos com índice de preferência social maior que 1, escolhas recebidas padronizadas maior que 0, e rejeições recebidas menor que 0.
2. Rejeitado; sujeitos com preferência social menor que -1, rejeições recebidas maior que 0, e escolhas recebidas padronizadas menor que 0.
3. Ignorado; sujeitos com impacto social menor que -1, escolhas menor que zero, e rejeições menor que zero.
4. Controverso; sujeitos com impacto social maior que 1, e com escolhas e rejeições recebidas maiores que 1.
5. Mediano; sujeitos que não se encaixaram nos perfis anteriores.

Os dados das escolhas e rejeições recebidas eram usados após sua padronização. A classificação de acordo com o status sociométrico foi realizada independente do gênero e etnia dos sujeitos (COIE, DODGE e COPPOTELLI, 1982).

Após a classificação dos sujeitos dentro dos cinco tipos de status sociométrico foram construídos os sociogramas. Os sociogramas fornecem uma visão gráfica das relações estabelecidas pelo grupo, com suas reciprocidades, quando ambas se elegem positivamente ou negativamente; e incongruências, quando duas pessoas se elegem de maneiras diferentes (ALVES, 1974). Tal representação propicia a visualização da posição do indivíduo, bem como de toda a estrutura social do grupo envolvido.

Os sociogramas foram construídos de acordo com índices de IS e PS obtidos por cada sujeito. Os sociogramas seguiram o seguinte procedimento: 1) construção de um gráfico de coordenada (x e y) a partir de IS e PS de cada sujeito; 2) identificação numérica para cada sujeito no gráfico; 3) identificação das relações de escolha e rejeição entre os sujeitos do grupo estruturados no teste. A construção do sociograma de acordo com os índices de IS e PS proporciona ao pesquisador uma visão integrada entre as relações de escolha e rejeição construídas no grupo e o nível de visibilidade e empatia que cada sujeito apresenta frente aos seus colegas.

2.4 Análise de Dados

O conteúdo das observações foram categorizados de acordo com as atividades propostas, relações de troca construídas e ambiente da aula afim de abranger o processo inclusivo como um todo. Após a separação por categorias, as observações foram analisadas por conteúdo para avaliar os pontos positivos e negativos vivenciados pelo aluno com deficiência durante sua inclusão nas aulas de educação física.

Os dados da classificação sociométrica (COIE, DODGE e COPPOTELLI, 1982) foram analisados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov para verificar aderência a distribuição normal. Posteriormente foram utilizados o teste qui-quadrado, teste de Wilcoxon e teste de Mann-Whitney. O teste qui-quadrado foi utilizado para observar diferenças significantes entre os cinco grupos da classificação sociométrica no teste I e teste II. O teste de Wilcoxon e teste de Mann-Whitney buscaram analisar respectivamente as alterações significantes na distribuição dos sujeitos em cada grupo entre o teste I e teste II, e diferenças na classificação sociométrica de meninos e meninas em cada teste. O teste de Wilcoxon ainda foi empregado para avaliar alterações na distribuição das meninas e meninos entre o teste I e teste II. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Foi utilizado o software Bioestat para realização dos serviços computacionais.

Para concretização dos objetivos propostos, a análise dos sociogramas baseou-se nas relações sociais estruturadas pelo aluno com deficiência durante o período letivo nas aulas de educação física. Foram analisadas as reciprocidades e incongruências encontradas entre as escolhas e rejeições da criança com deficiência e seus pares. As reciprocidades consistem em

escolhas ou rejeições mútuas entre dois sujeitos, enquanto que as incongruências referem-se à divergência entre escolha e rejeição entre os mesmos. Também foram observadas as escolhas e rejeições recebidas pelo aluno com deficiência ausente de reciprocidades ou incongruências. A consideração das escolhas, rejeições, reciprocidades e incongruências apresentadas pelo mesmo possibilitam a observação do seu nível de inclusão e aceitação pela turma em sua trama social.

3 RESULTADOS

Para melhor compreensão dos resultados encontrados, estes serão apresentados de acordo com o instrumento avaliativo empregado durante o estudo. Posteriormente estes dados serão analisados de forma conjunta e integrada para sua discussão.

3.1 Observação

Como mencionado anteriormente, as observações das aulas de educação física foram avaliadas de acordo com três categorias: execução das atividades, relações com colegas e professores, e relação com o ambiente de aula.

3.1.1 Execução de Atividades

De forma geral, todos os sujeitos apresentam boa compreensão e execução dos conteúdos e atividades propostas em aula. Ambos os sujeitos com deficiência não demonstraram dificuldade para compreensão e execução das atividades. O nível de dificuldade das atividades apresentava-se adequado tanto para o aluno com síndrome de Down quanto para o aluno com TDAH. O grau de eficiência atingido pelos sujeitos durante a execução das atividades variou de acordo com as atividades propostas, porém se manteve sempre semelhante ao restante da turma. Os mesmos conseguiram exercer os diversos papéis exigidos durante as atividades, não apresentando comportamentos de queixa ou reclamação sobre a aula. Os alunos também não demonstraram dificuldades com os materiais utilizados. As atividades executadas permitiram a participação dos alunos com deficiência em igualdade com seus pares.

Nos períodos de tempo livre, os sujeitos demonstraram baixa interação junto à turma. Para este período a professora propunha que os alunos escolhessem livremente as atividades e os colegas com quem iriam se envolver. Estes ocorreram sempre ao final da aula ou durante toda a aula em dias específicos planejados anteriormente com a turma. Em todos estes períodos de livre associação o sujeito com síndrome de Down não manifestou interesse em propor atividades aos colegas, ou até mesmo em participar nas atividades propostas por estes. Durante o tempo livre o aluno apenas observava o restante da turma. Com relação ao aluno com TDAH, este participava de atividades dos colegas apenas em alguns dias de acordo com o seu interesse pela mesma. O aluno propôs atividades em poucas vezes. Estas foram propostas livremente para a turma sem escolha de um colega ou grupo específico de alunos para participar com ele. O aluno foi procurado apenas pelos colegas com que já apresentava maior envolvimento. Em todas as vezes o sujeito se envolveu nas mesmas atividades mencionadas como foco de interesse durante as aulas.

O nível de participação nas aulas apresentou diferença entre os sujeitos. O aluno com síndrome de Down apresentou participação efetiva em todas as aulas em que esteve presente. Em contrapartida, apesar de não demonstrar qualquer dificuldade de compreensão e execução das atividades, o aluno com TDAH apresentou baixa participação nas aulas. Com pequenas exceções, o mesmo não participou das atividades propostas, demonstrando falta de interesse e atenção durante a aula.

Na maioria dos dias de aula o aluno com TDAH acompanhava a turma até o ambiente da aula, e durante a execução das atividades pelos colegas se ocupava em explorar o ambiente ao redor da quadra, bem como conversar com os funcionários da escola. O mesmo apresentou interesse em participar das atividades em poucas vezes, na maioria em atividades individuais com necessidade de alto grau de atenção, como pular corda, exercícios de ginástica como rolamentos, e capoeira. Atividades em grupo como pega-pega, esconde-esconde, jogos pré-desportivos e atividades rítmicas não incitavam o interesse do aluno. O aluno ainda apresentava o comportamento obsessivo compulsivo de ir ao banheiro. Seu comportamento em aula também variava com a quantidade de remédio administrado antes do período escolar, podendo demonstrar-se completamente apático e sonolento nos dias de dosagem maior.

A professora de educação física buscou estabelecer adaptações em suas atividades e programas para que seus alunos com deficiência tivessem a oportunidade de

participar junto aos seus colegas. Na concepção da mesma, as adaptações necessárias para os alunos com deficiência deveriam oferecer condições para que todos participassem e pudessem demonstrar seu desempenho. Desta forma, não foram necessárias grandes modificações para que ambos conseguissem compreender e executá-las. Não foram necessárias modificações em regras, nível de dificuldade ou até mesmo estrutura dos conteúdos para sua execução pelos sujeitos. A falta de interesse pelas atividades pelo aluno com déficit de atenção não era vista como um problema que precisasse de adaptações nas atividades ou no sistema da aula.

3.1.2 Relações Sociais

As relações sociais construídas pelos sujeitos durante as aulas foram reduzidas. Ambos apresentaram um número reduzido de interações com seus pares, as quais ocorreram principalmente durante a execução das atividades propostas pela professora e apenas com os colegas próximos. Apesar do número reduzido de interações, os sujeitos não demonstraram dificuldade de interação com os colegas. Como os sujeitos já haviam cursado séries anteriores com a mesma turma, seus colegas já demonstravam conhecimento das necessidades, limitações e capacidades do colega. Neste ponto, os colegas de classe não demonstravam qualquer comportamento preconceituoso ou de repulsa quanto ao aluno com deficiência. Apesar dessa ausência de preconceito, os mesmos eram vistos com indiferença por seus pares.

Durante o tempo livre das aulas, os mesmos não buscavam estabelecer relações de troca com os colegas. A criança com TDAH mostrava-se bastante interessada em interagir caso fosse procurada pelos colegas. Quando procurado, o aluno mostrava interesse em que seus colegas participassem da atividade ao qual se encontrava envolvido. Em grande parte, esta atividade consistia na exploração do ambiente de aula. O aluno era procurado por poucos colegas, porém estes se mantiveram constantes durante todo o período letivo. No caso do aluno com síndrome de Down, este não iniciava conversações ou trocas durante o tempo livre, e também não era procurado pelos colegas. Durante este período, o mesmo contentava-se em observar os colegas e suas atividades.

De maneira geral, os sujeitos demonstravam sentimentos de carinho e respeito pela professora, procurando-a para pedir ajuda durante as atividades e para mostrar suas capacidades. A professora procurou trabalhar as relações de troca entre os alunos com a

utilização dos jogos cooperativos em suas aulas. No entanto, este tipo de atividade se restringiu a apenas um pequeno período de tempo. As relações sociais entre a turma e o aluno com deficiência foram trabalhadas de forma indireta em todos os momentos durante as situações decorrentes da aula. Porém, não foi realizado um trabalho específico para melhorar a capacidade de interação dos alunos com deficiência. A preocupação maior da professora residia em possibilitar aos alunos com deficiência a oportunidade em participar das atividades e mostrar seu desempenho. As relações de troca também não foram estimuladas durante o tempo livre.

3.1.3 Ambiente de Aula

Não foram observadas quaisquer dificuldades de locomoção e utilização do espaço. Ambos conseguiam transitar livremente pela escola e suas dependências, utilizando seus espaços sem ajuda de colegas ou funcionários da escola. Não foram necessárias adaptações em sua estrutura. No entanto, o espaço da aula se mostrou como um fator de grande distração para o aluno com TDAH, o qual desistia rapidamente da atividade proposta para explorar o ambiente. A escola apresenta poucas modificações como rampas, barras e faixas em cores contrastantes.

3.2 Teste Sociométrico

A ausência de limites na quantidade de escolhas e rejeições pelos sujeitos resultou em 2,27 ($\pm 1,15$) escolhas no teste I e 2,73 ($\pm 1,14$) no teste II. Quanto às rejeições, os sujeitos realizaram 1,46 ($\pm 1,12$) no teste I e 1,83 ($\pm 1,07$) no teste II. Os resultados obtidos com a classificação sociométrica estão representados na Tabela I. O teste de Kolmogorov-Smirnov indicou que os dados no teste I ($p < 0,01$) e teste II ($p < 0,01$) não são aderentes à distribuição normal. O teste qui-quadrado foi utilizado para analisar diferenças significantes entre os grupos no teste I e teste II. Foram encontradas diferenças significantes entre os grupos em ambos os testes, $X^2 = 24,35$, $p < 0,001$ (teste I) e $X^2 = 44,98$, $p < 0,0001$ (teste II). No primeiro teste os sujeitos foram julgados predominantemente como medianos (44,07%) ou ignorados (22,03%). Essa tendência se altera no segundo teste com diminuição dos sujeitos considerados como ignorados (14,75%) e aumento principalmente do número de medianos (54,10%). Apesar da queda no

número de sujeitos classificados como ignorados, este se ainda se mantém como o segundo maior grupo de sujeitos no teste II.

O teste de Wilcoxon foi aplicado à amostra para examinar alterações significantes na distribuição dos grupos entre o teste I e o teste II. Como resultado o teste indicou não haver diferenças significantes entre a distribuição dos sujeitos em cada grupo no teste I e teste II ($p=0,62$). Isto indica que as aulas de educação física não provocaram mudanças significativas na classificação sociométrica de seus alunos durante o período letivo.

Tabela I. Classificação sociométrica dos alunos do ensino fundamental nos testes I e II.

	TESTE I *		TESTE II**	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
POPULAR	7	11.86	7	11.48
REJEITADO	5	8.47	5	8.20
IGNORADO	13	22.03	9	14.75
CONTROVERSO	8	13.56	7	11.48
MEDIANO	26	44.07	33	54.10
TOTAL	59	100	61	100

* $\chi^2=24,35$, $p<0,0001$

** $\chi^2= 44,98$, $p<0,0001$

O status sociométrico de acordo com o sexo dos sujeitos é apresentado na Tabela II. Foi aplicado o teste de Mann-Whitney para analisar diferenças na classificação sociométrica de acordo com o sexo dos alunos nos testes I e II. Em ambos os testes não foram encontradas diferenças significantes na distribuição dos sujeitos por sexo em cada um dos status sociométricos (teste I $p=0,21$; teste 2 $p=0,93$), indicando que a classificação sociométrica não foi influenciada pelo sexo dos sujeitos. O teste de Wilcoxon também não indicou alterações significantes entre a classificação sociométrica dos meninos no teste I e teste II ($p=0,15$). O mesmo resultado foi encontrado na classificação sociométrica das meninas no teste I e II ($p=0,76$). Este resultado colabora com a indicação de que as aulas de educação física e seus conteúdos não provocaram alterações significativas no status sociométrico de seus alunos.

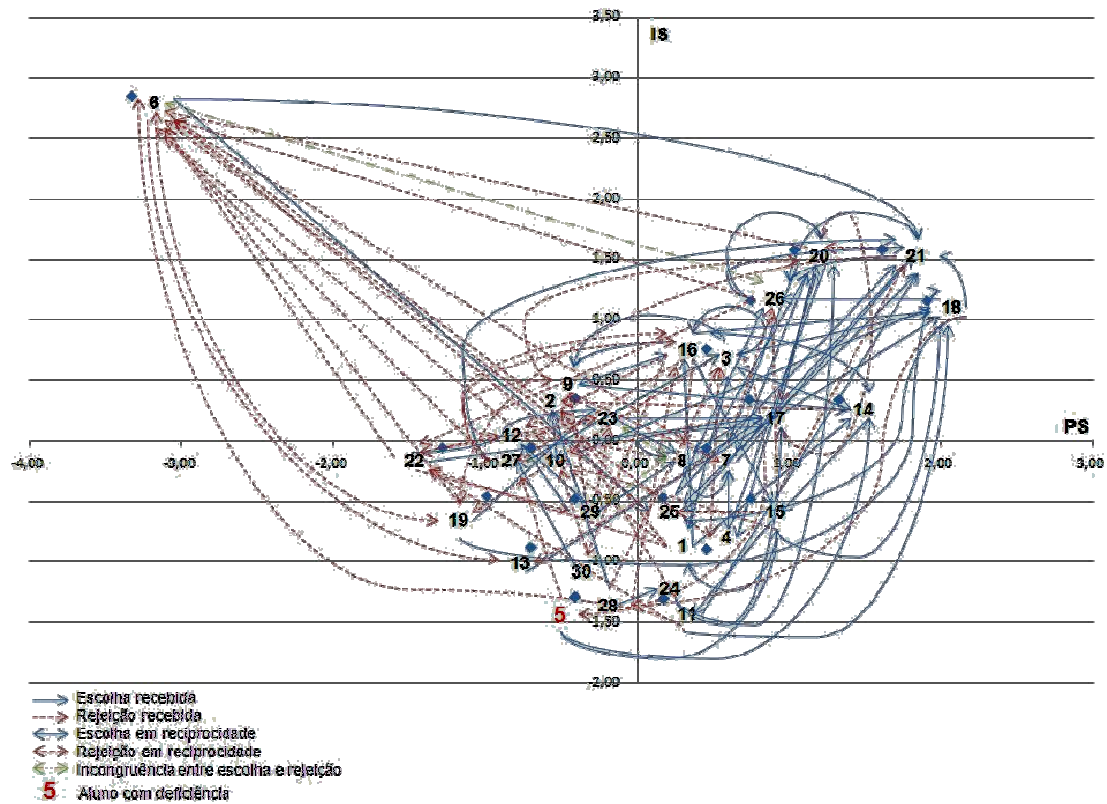
Tabela II. Classificação sociométrica de alunos do ensino fundamental por sexo.

	TESTE I					TESTE II				
	Meninos		Meninas		TOTAL	Meninos		Meninas		TOTAL
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
POPULAR	5	16.67	2	6.90	11.86	4	12.50	3	10.71	11.48
REJEITADO	3	10.00	2	6.90	8.47	1	3.13	3	10.71	8.20
IGNORADO	7	23.33	6	20.69	22.03	5	15.63	4	14.29	14.75
CONTROVERSO	4	13.33	4	13.79	13.56	3	9.38	4	14.29	11.48
MEDIANO	11	36.67	15	51.72	44.07	19	59.38	14	50.00	54.10
TOTAL	30	100	29	100.00	100	32	100	28	100	100

Os alunos com deficiência apresentaram status sociométricos distintos entre si. O aluno com quadro de síndrome de Down, em seu primeiro teste, foi classificado como ignorado com índices de PS = -0,41 e IS = -1,3. Em seu segundo teste, o mesmo manteve o status de ignorado, porém apresentou alterações em PS = 0,41 e IS = -1,27. Os resultados dos testes indicam que o aluno apresentava no início do período letivo baixo grau empatia e visibilidade frente aos companheiros de classe. No segundo semestre houve um aumento no seu grau de empatia, porém este aumento não foi suficiente para alterar sua visibilidade no grupo e modificar seu status sociométrico frente aos colegas. O aluno com TDAH foi classificado como popular no teste I, com PS = 1,54 e IS = -0,05. No teste II, o status sociométrico do aluno se alterou para mediano com PS = 0,99 e IS = -0,26. Este aluno no início do período letivo apresentava grande empatia dos seus colegas de turma apesar da baixa visibilidade. No decorrer do período letivo, seu status se alterou com a diminuição da empatia e visibilidade no grupo.

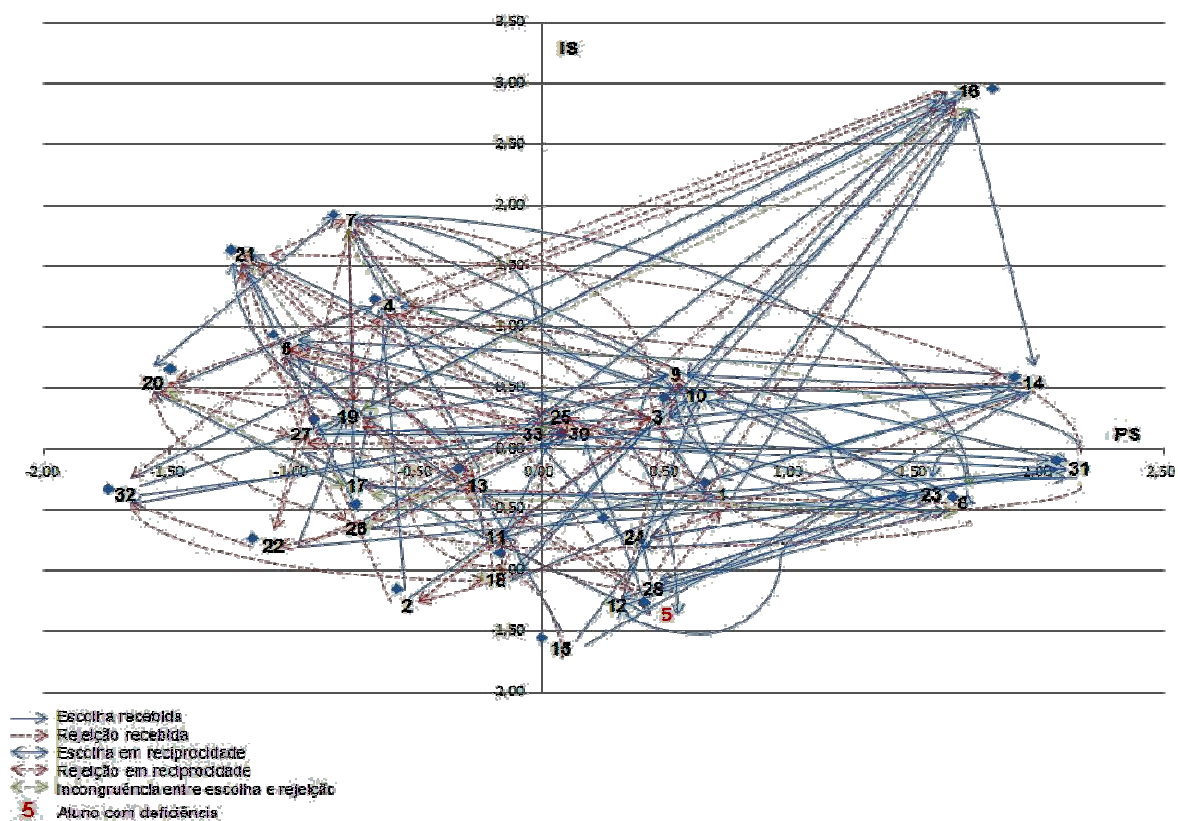
Os sociogramas foram construídos de acordo com cada turma (3º. e 4º. séries) e com o teste aplicado (teste I e teste II). Ao todo foram construídos quatro sociogramas. Os resultados obtidos com a 3º. série (aluno com síndrome de Down) são apresentados na figura I (teste I) e figura II (teste II). Como já mencionado anteriormente, a observação do sociograma referente ao teste I demonstra baixo IS (-1,3) e PS (-0,41) apresentados pela criança com deficiência dentro do grupo. Neste teste o aluno foi classificado como ignorado. O mesmo realizou duas escolhas e uma rejeição restringindo-se apenas a sujeitos do mesmo sexo. O aluno não foi escolhido por qualquer membro do grupo, porém foi rejeitado por um sujeito do mesmo sexo. O sujeito não apresentou reciprocidades em escolha ou em rejeição, bem como incongruências com o grupo. Dessa forma, o aluno não se envolveu em relações de díade, triângulos ou círculos sociais com sua turma.

Figura I. Relações sociais estruturadas entre os alunos da 3º. série nas aulas de educação física. (TESTE I)



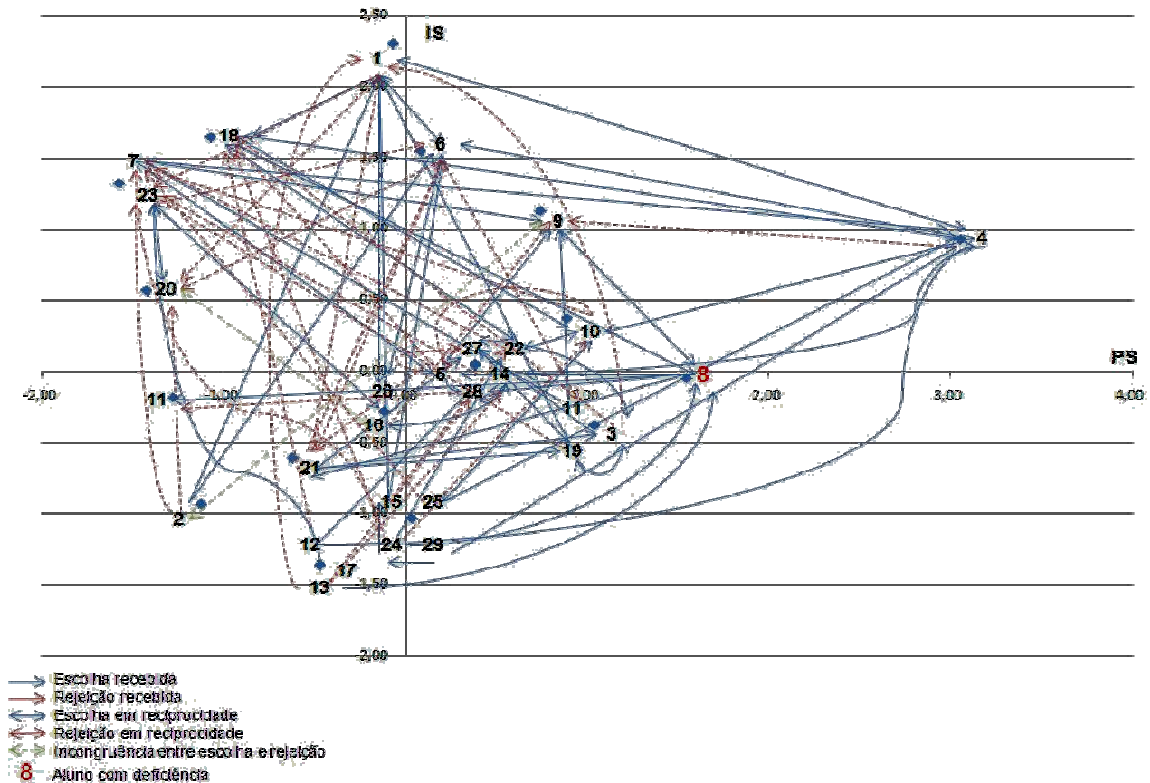
No teste II referente a este grupo (Figura II), o aluno com deficiência mantém seu status de ignorado com baixo IS (-1,27), apesar de sua PS (0,41) apresentar aumento em relação ao primeiro teste. O aluno realizou duas escolhas, restritas ainda a companheiros do mesmo sexo, e uma rejeição referente a um membro do grupo do sexo oposto. As escolhas e rejeições estruturadas neste segundo teste não foram as mesmas apresentadas no primeiro teste. O mesmo foi escolhido por um colega de classe, o qual estabeleceu uma relação de reciprocidade. Não foram feitas rejeições a criança com deficiência pelos colegas de classe, não havendo assim reciprocidades em rejeição. Também não foram estabelecidas incongruências entre o mesmo e seus pares.

Figura II. Relações sociais estruturadas entre os alunos da 3ª. série nas aulas de educação física. (TESTE II)



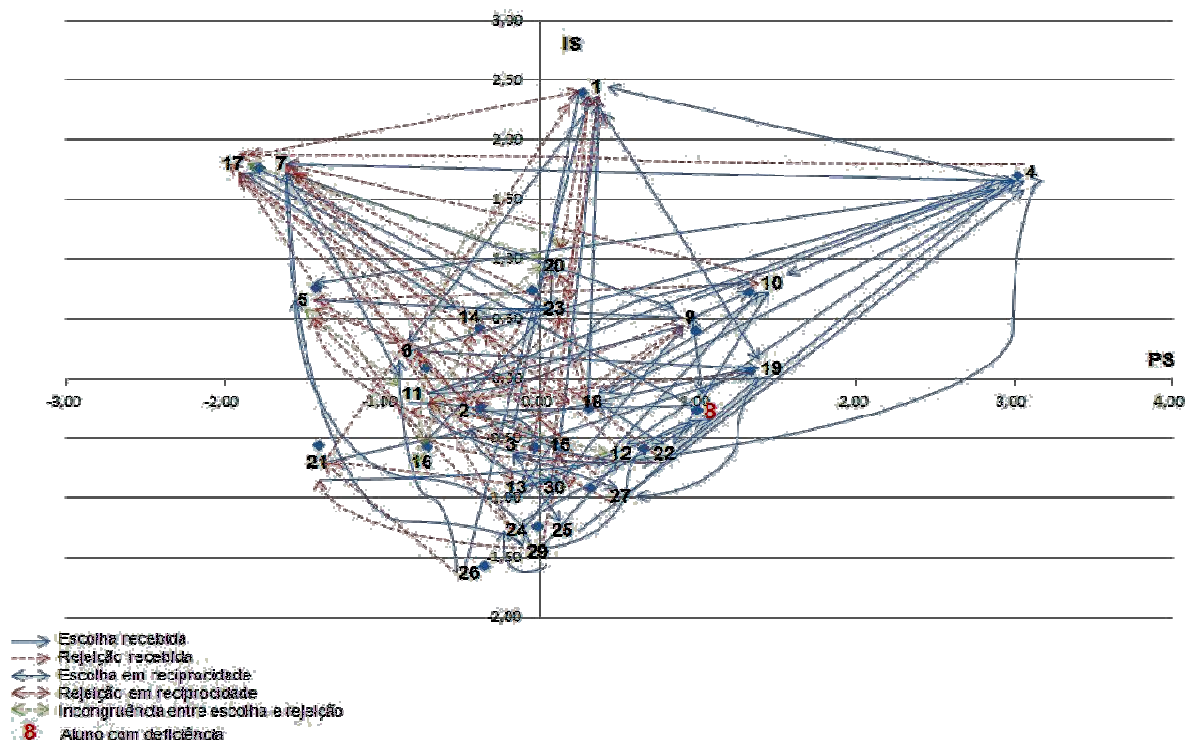
Os resultados obtidos com a análise do sociograma da 4ª. Série (aluno com TDAH) são apresentados nas figuras III (teste I) e IV (teste II). No primeiro teste deste grupo o aluno com deficiência foi classificado como popular com baixo IS (-0,05) e alto PS (1,54). O mesmo realizou cinco escolhas, abrangendo colegas de ambos os sexos, e nenhuma rejeição. O referido aluno foi escolhido por quatro companheiros de classe, onde três escolhas foram feitas por colegas do sexo masculino e uma por colega do sexo feminino. Em uma de suas escolhas o aluno estabeleceu reciprocidade com um colega de classe do mesmo sexo (masculino), porém o aluno não estabeleceu incongruências ou reciprocidades em rejeição, visto que não realizou nenhuma rejeição no grupo. Apesar de ter sido escolhido por quatro membros do grupo, o aluno não pode ser considerado como componente de um subgrupo da turma, pois os elementos que o escolheram não fizeram escolhas entre si, não caracterizando um subgrupo.

Figura III. Relações sociais estruturadas entre os alunos da 4ª. série nas aulas de educação física. (TESTE I)



No teste II, o referido aluno apresentou queda em IS (-0,26) e PS (0,99), alterando sua classificação sociométrica de popular para mediano. O mesmo realizou três escolhas abrangendo companheiros de ambos os sexos, das quais uma foi mantida em relação ao primeiro teste. Como mencionado no teste I, o aluno não fez rejeições neste segundo teste. O aluno foi escolhido por quatro colegas, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Das escolhas recebidas, foram mantidas desde o teste I de duas escolhas de colegas do mesmo sexo e a escolha realizada pelo sexo feminino. O referido sujeito não recebeu rejeições pelos colegas de classe. O aluno estabeleceu uma relação de reciprocidade entre as suas escolhas feitas e recebidas, a qual já foi estabelecida no primeiro teste. Como no teste I, não houve relações de reciprocidade entre as rejeições feitas e recebidas, visto que o aluno não as realizou ou as recebeu dentro do grupo.

Figura IV. Relações sociais estruturadas entre os alunos da 4ª. série nas aulas de educação física. (TESTE II)



4 DISCUSSÃO

A análise das aulas de educação física, com seus conteúdos, atividades e relações sociais estruturadas, revelou a existência de alguns pontos positivos e negativos para a concretização do processo inclusivo de crianças com deficiência em seu contexto. Os resultados encontrados demonstram que os objetivos do movimento inclusivo não foram totalmente atingidos durante as aulas de educação física. Apesar da ausência de dificuldades de compreensão e execução das atividades propostas, os alunos com deficiência não apresentaram participação efetiva durante as aulas, bem como estruturação de relações sociais limitadas com os colegas de classe.

Ambos os sujeitos do estudo com deficiência se mostraram capazes de compreender e executar as atividades propostas, indicando a possibilidade de participação efetiva dos mesmos nas aulas. Porém, o baixo nível de participação nas atividades do aluno com TDAH demonstra que outras adaptações ainda se faziam necessárias para sua inclusão. Estas adaptações

dizem respeito principalmente a alterações nos objetivos e atividades da aula para adequação ao déficit de atenção e hiperatividade do aluno, visto que sua baixa participação era decorrente de sua dificuldade em reter a atenção na atividade e comportamento hiperativo. Eram necessárias mudanças nas propostas da aula para que o aluno conseguisse reter sua atenção nas atividades, de forma que seu interesse se mantivesse nela por um determinado tempo. Com relação a esse aspecto, o fator ambiente de aula exerceu influência negativa, pois funcionava para o aluno com uma grande fonte de distração. A participação limitada dos alunos com deficiência nas aulas de educação física é coerente com os resultados encontrados por Goodwin e Watkinson (2000); Pivik, McComas e Laflame (2002).

Como mostram os resultados do estudo, oferecer condições de compreensão e execução das atividades não é suficiente para possibilitar a inclusão do aluno nas aulas de educação física. O processo inclusivo não consiste apenas em fornecer as condições mínimas necessárias para compreensão e execução das atividades propostas. As adaptações necessárias para concretização do processo inclusivo devem ocorrer em todos os aspectos da aula, com reestruturação do ambiente, objetivos, conteúdos e atividades.

A análise dos testes sociométricos demonstra prejuízos também na construção de relações sociais pelos alunos com deficiência. As relações com os colegas de classe eram restritas em quantidade, com ausência de iniciativa em conversações, limitando-se apenas ao período de execução das atividades propostas pela professora. As relações sociais dos mesmos ainda se revelaram marcadas pela presença de atitudes e comportamentos de indiferença pelos demais companheiros de classe. Tal indiferença é refletida nos baixos índices de visibilidade social (IS) apresentados em ambos os testes sociométricos aplicados. A presença de isolamento social também foi relatada nos estudos de Goodwin e Watkinson (2000); Place e Hodge (2001); Batista e Enumo (2004) e Butler e Hodge (2004). No entanto, Odom e Diamond (1998) descrevem que as interações da criança com deficiência com os colegas de classe ocorrem mais freqüentemente em ambientes inclusivos quando comparados com ambientes especializados.

Durante o período letivo, as atividades e conteúdos das aulas de educação física não influenciaram positivamente no status sociométrico dos alunos com deficiência. Para o aluno com síndrome de Down a participação nas aulas não provocou a alteração de seu status de negligenciado durante o ano, visto que houve manutenção do seu baixo nível de visibilidade social (IS) mesmo com aumento de sua empatia (PS) frente à turma. No caso do aluno com

TDAH, seu status social durante o ano passou de popular para mediano, com queda tanto em sua visibilidade frente à turma, quanto sua empatia. Tal alteração talvez se deva a sua baixa participação durante as atividades propostas. A ausência de alteração no status social durante o período de estudo pode ser observada em todo o grupo de sujeitos, visto que não foram encontradas diferenças significantes entre a distribuição dos sujeitos nos cinco diferentes grupos no teste I e teste II ($p=0,62$). Tais resultados demonstram que as aulas de educação física não possibilitaram o desenvolvimento de relações de trocas entre os alunos para a construção de uma rede de relações estreita entre os mesmos.

Newcomb, Bukowski e Patee (1993) descrevem que os diferentes tipos de status sociométrico estão associados com um repertório comportamental distinto, que irá influenciar na qualidade das trocas sociais do indivíduo. Cada status social está relacionado com demonstrações distintas de comportamentos de sociabilidade, agressão e retração. Os sujeitos classificados como populares, quando comparados com sujeitos medianos, apresentam altos níveis de sociabilidade, habilidades cognitivas e cooperação, e baixos níveis de retração e agressão. Sujeitos populares demonstram grande habilidade para resolução de problemas, ações e características sociais positivas, e habilidade para construir relações de amizade com seus pares.

Os sujeitos classificados como rejeitado apresentam padrões de comportamento oposto ao do popular (COIE & DODGE, 1983; NEWCOMB, BUKOWSKI & PATEE, 1993). São indivíduos agressivos, com pouca sociabilidade e habilidade cognitiva em comparação com indivíduos medianos. Apresentam também comportamentos de provocação de brigas e agressão física, bem como pouco interesse nas atividades escolares (WENTZEL & ASHER, 1995). Pessoas classificadas como ignoradas demonstram, em comparação com os medianos, baixa agressividade e sociabilidade, com poucas interações sociais, bem como ações e características sociais positivas. Estes podem apresentar também altos níveis de timidez (COIE & DODGE, 1983). Sujeitos controversos, quando comparados com sujeitos medianos, são aqueles com altos níveis de agressividade, porém com boa capacidade de sociabilização. Os controversos apresentam níveis de agressividade maiores do que sujeitos classificados como rejeitados, contudo suas características e ações positivas são semelhantes aos populares (COIE, DOGE & COPPOTELLI, 1982; COIE & DODGE, 1983; NEWCOMB, BUKOWSKI & PATEE, 1993). Os autores não apresentaram um padrão comportamental definido para o sujeito classificado como mediano.

A construção limitada de relações sociais pelos alunos com deficiência pode ser observada no período de tempo livre da aula. O isolamento social dos mesmos nesse período não se deve a falta de compreensão ou capacidade para participar das atividades propostas pelos colegas, mas sim da ausência de relações sociais de amizade e companheirismo com seus pares. A não associação com os colegas para atividades de livre escolha no tempo livre da aula se traduz como consequência direta da ausência da estruturação de relações sociais mútuas com o restante da turma, resultando em atitudes e comportamento de indiferença já mencionados. A não estruturação de relações sociais nesse período da aula confirma as características comportamentais de isolamento social relacionadas ao sujeito ignorado (COIE & DODGE, 1983). Entretanto este resultado não é coerente com o resultado encontrado por Ellis, Margaret e Cronis (1996), onde as interações sociais ocorriam em sua maior parte durante o tempo livre de aula.

Apesar da construção de relações com os colegas de forma limitada, os alunos com deficiência apresentaram alterações nas relações estruturadas durante o ano letivo. As mudanças realizadas nas escolhas e rejeições entre o teste I e II, bem como a estruturação de uma relação de reciprocidade no teste II pelo aluno com síndrome de Down demonstram que os mesmos conseguiram desenvolver relações com colegas diferentes entre os períodos do teste sociométrico. Porém estas alterações não podem ser entendidas como um aumento na rede de relações, pois estas não foram capazes de alterar positivamente o status social dos mesmos. É importante notar a pobreza e limitação das relações construídas pelos alunos com deficiência, visto que estas não se manifestavam durante o período de tempo livre da aula.

A construção de relações sociais pobres e limitadas pelos alunos com deficiência revela uma das dificuldades encontradas pelo professor durante o processo inclusivo de seu aluno. A simples adaptação dos conteúdos e atividades para que o aluno com deficiência consiga participar das atividades propostas em aula não garante que o seu processo inclusivo seja concretizado com sucesso. O processo inclusivo desse aluno deve ir além da oportunidade de atingir as metas educacionais propostas pelo sistema de ensino, proporcionando também a sua inclusão na rede social presente em sua turma e no ambiente escolar como um todo.

No entanto, os problemas para inclusão dos alunos na rede social da turma não dizem respeito somente aos alunos com deficiência. Os resultados encontrados demonstram que os conteúdos e atividades das aulas de educação física não foram capazes de incluir na rede de

relações da turma outros alunos sem deficiência, visto que 30% dos alunos no teste I e 22% no teste II foram classificados como negligenciados ou rejeitados. Isso demonstra que as dificuldades para inclusão na rede de relações estruturadas na sala de aula ultrapassam as barreiras da deficiência, e atingem alunos de toda a turma não classificados como tendo alguma necessidade educacional especial.

Isso implica na necessidade de novas considerações sobre o sistema regular de ensino e a educação especial. Os dados encontrados demonstram que os alunos com limitações e necessidades especiais que precisam ser supridas para a efetiva inclusão no sistema regular de ensino ultrapassam as barreiras das definições encontradas nos documentos oficiais citados anteriormente. O foco da educação especial no processo inclusivo apenas de alunos definidos como seu público-alvo impede a visão completa de seus alunos pelo professor já que este fica preso aos rótulos estabelecidos pela política educacional adotada atualmente. O processo inclusivo deve ser proporcionado a todos os alunos da escola, independente das definições e rótulos empregados pela política educacional. A partir disso, as pesquisas sobre o processo inclusivo devem avaliar ou analisá-lo de forma integral e não apenas focado no aluno com deficiência.

A análise da aula de educação física para alunos com deficiência demonstra que o processo inclusivo desses alunos é falho. O processo inclusivo dos mesmos durante as aulas de educação física esbarra em dificuldades severas para promover a sua participação efetiva nas atividades propostas de acordo com a deficiência ou limitação apresentada, bem como para promover a sua participação social junto à turma. No entanto, estes resultados não devem ser generalizados, pois o estudo apresenta algumas limitações como o reduzido número de sujeitos com deficiência, que resultaram em pouca diversidade das dificuldades e limitações encontradas na realidade escolar. O estudo ainda limitou-se apenas à uma unidade escolar do ensino fundamental. Para a avaliação do processo inclusivo teria sido de grande valia a realização de entrevistas com os próprios alunos com deficiência para compreensão dos pontos positivos e negativos vivenciados por este. É importante ressaltar que os métodos utilizados para tal não foram capazes de elucidar com a devida clareza as possíveis causas para a ocorrência das restrições presentes no processo inclusivo desses alunos.

Para melhor elucidação das dificuldades encontradas durante o processo inclusivo de alunos com deficiência é importante que sejam ouvidos os próprios alunos e seus

país (GOODWIN e WATKINSON, 2000; COOK, SWAIN E FRENCH, 2001; PIVIK e MCCOMAS, 2002; HUTZLER *et al*, 2002). Outro ponto importante para a não concretização do processo inclusivo é falta de conhecimento do professor para trabalhar com alunos com DEFICIÊNCIA (ROLL-PETTERSON, 2001; HUTZLER *et al*, 2002; PIVIK, MCCOMAS e LAFLAME, 2002; BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007). Essa falta de conhecimento geralmente faz com o que o professor tenha uma visão negativa sobre o processo e acabe criando experiências negativas para o seu aluno (BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007). O processo inclusivo pode ter sucesso e não causar prejuízos para seus alunos desde que os alunos com deficiência recebam o devido suporte material e profissional especializado (BLOCK e ZEMAN, 1996; PLACE e HODGE, 2001; BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007). De acordo com a realidade brasileira, há ainda outros fatores importantes que prejudicam o processo inclusivo como a grande quantidade de alunos por sala de aula, o mesmo professor com várias classes, estrutura física precária sem espaços e materiais adequados, e ainda a falta de apoio por parte da diretoria e comunidade escolar.

Os resultados aqui relatados demonstram que há ainda muitas lacunas a serem preenchidas a respeito do processo inclusivo de alunos com deficiência. São poucos os estudos que procuram investigar a concretização do processo inclusivo desses alunos na rede regular de ensino a partir da análise da sua participação efetiva e aprendizagem dos conteúdos propostos, bem como a construção de relações sociais. Futuros estudos devem analisar as causas das limitadas relações sociais estruturadas pela criança com deficiência durante as aulas de educação física, avaliar a autopercepção sociométrica desses alunos, bem como analisar a estabilidade da classificação sociométrica durante os vários anos escolares. Estudos semelhantes a este devem ser realizados com um número maior de alunos com deficiência como sujeitos, analisando o processo inclusivo em diversas escolas e em diferentes regiões brasileiras. Dessa forma, poderão ser observados e elucidados as possíveis falhas presentes no sistema educacional brasileiro para a concretização do processo inclusivo de alunos com deficiência. Tal elucidação é de fundamental importância para alteração e elaboração de novas políticas públicas para melhoria do processo inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. J. **O Teste Sociométrico: Sociogramas**. 2º. Ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S.R.F.; Inclusão Escolar e Deficiência Mental: Análise da Interação Social entre Companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9(1), 101-111, 2004.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in Physical Education: A Review of Literature from 1995-2005. **Adapted Physical activity Quartely**, v. 24, 103-124, 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto nº 186, de 9 julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. 2008. A

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.B

BUTLER, R. S.; HODGE, S. R. Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes. **Research in Middle Level Education Online**, v. 27(1).2004.

CHANDLER, J.P.; GREENE, J.L.; A Statewide Survey of adapted Physical education Service Delivery and Teacher In-service Training. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 15, 370-380, 1995.

COIE, J. D.; DODGE, K. A.; COPPOTELLI, H. Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. **Developmental Psychology**, v.18(4), 557-570, 1982.

COIE, J. D.; DODGE, K. A. Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five-Year Longitudinal Study. **Merril Palmer Quartely**, v. 29(3), 261-282, 1983.

COOK, T.; SWAIN, J.; FRENCH, S. Voices from Segregated Schooling: Towards an Inclusive Education System. **Disability and Society**, v.16(2), 293-310, 2001.

DE PAUW, K.; DOLL-TEPPER, G. Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion Debate and Bandwagon Discourse. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 17, 135-143, 2000.

ELLIS, D. N.; WRIGHT, M.; CRONIS, T. A Description of the Instructional and Social Interactions of Students with Mental Retardation in Regular Physical Education Settings. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, Set, 235-241, 1996.

GOODWIN, D.L.; The Meaning of Help in PE: Perceptions of students with Physical Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 18, 289-303, 2001.

GOODWIN, D. L.; WATKINSON, E. J. Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 17, 144-163, 2000.

HOUSTON- WILSON, C.; DUNN, J.M.; VAN DER MARS, H.; MCCUBIN, J. The Effect of Peer Tutors on Motor Performance in Integrated Physical education Classes. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 14, 298-313, 1997.

HUTZLER, Y. Attitudes Toward the Participation of Individuals with Disabilities in Physical Activity: A Review. **Quest**, v. 55, 347-373, 2003.

HUTZLER, Y.; FLIESS, O.; CHACHAM, A.; AUWEELE, Y. Perspectives of Children with Disabilities on Inclusion and Empowerment: Supporting and Limiting factors. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 19, 300-317, 2002.

KARAGIANNIS, STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KODISH, S.; KULINNA, P. H.; MARTIN, J.; PANGRAZ, K.; DARST, P. Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 23, 390-409, 2006.

LA MASTER, K.; GALL, K.; KINCHIN, G.; SIEDENTOP, D. Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 15, 64-81, 1998.

LIEBERMAN, L.J.; HOUSTON- WILSON, C.; KOZUB, F.M: Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical education. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 19, 364-377, 2002.

MORENO, J.L. **Who Shall Survive**: Foundations of Sociometry, Group Psychoterapy and Sociodrama. New York: Beacon House Inc, 1953.

OBRUSNIKOVA, I., BLOCK, M., & VÁLKOVÁ, H. (2003). Impact of Inclusion in GPE on Students Without Disabilities. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 20, pp. 230-245.

ODOM, S. L.; DIAMOND, K. E.; Inclusion of Young Children with Special Deficiênciads in Early Childhood Education: The Research Base. **Early Childhood Research Quartely**, v. 13(1), 3-25, 1998.

PIVIK, J.; MCCOMAS, J.; LAFLAME, M. Barriers and Facilitators to Inclusive Education. **Exceptional Children**, v. 69(1), 97-107, 2002.

PLACE, K.; HODGE, S. R. Social Inclusion of Students with Psysical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analyses. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 18, 389-404, 2001.

NEWCOMB, A. F.; BUKOWSKI, W. M. Social Impact and Social Preference as Determinants of Children´s Peer Group Status. **Developmental Psychology**, v. 19(6), 856-867, 1983.

ROLL-PETTERSON, L. Teacher Perceptions of Supports and Resources Deficiênciaded in Regard to Pupils with Special education Deficiênciads in Sweden. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v. 36(1), 42-54, 2001.

SIPERSTEIN, G. N.; LEFFERT, J. S.; WENZ-GROSS, M. The Quality of Friendships Between Children with and without Learning Problems. **American Journal on Mental Retardation.**, v. 102(2), 111-125, 1997.

STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. Colaboração, Rede de Apoio e Construção de Comunidade. IN: STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEMPLE, V.A.; WALKLEY, J.W. Academic Learning Time- Physical Education (ALT-PE) of Students with Mild Intellectual Disabilities in Regular Victorian Schools. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 16, 64-74, 1999.

VOGLER, E. W.; VAN DER MARS, H. CUSIMANO, B.; DARST, P. Analyses of Students/Teacher Behaviours in Junior Physical Education Classes Including Children With Mild Disabilities. **Journal of Sport Pedagogy**, v. 4(2), 43-57, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e as Aulas de Educação Física: Uma Análise do Processo Inclusivo

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Prof. Maria Luíza Tanure Alves

ORIENTADOR: Prof. Dr. Edison Duarte

Eu, _____, ____anos de idade,
RG _____, residente(rua, Av., bairro, CEP, cidade) _____

____, autorizo a participação de meu filho e/ou
dependente _____

_ na presente pesquisa, a qual adotará os seguintes objetivos e procedimentos:

- O objetivo desse trabalho é avaliar a participação das crianças com deficiência nas aulas de educação física escolar
- Esperamos com essa pesquisa compreender os benefícios, impedimentos e dificuldades das aulas de educação física para estimular a participação e desenvolvimento das crianças com deficiência, para que depois a aula possa melhorar.
- O estudo será realizado na Escola Estadual Prof. João Fiorelo Reginato nas aulas de educação física escolar. A pesquisadora vai acompanhar como observadora as aulas de educação física.
- As crianças irão ser observadas durante as aulas de educação física e depois responderão algumas perguntas sobre quem elas mais gostam na classe.
- Os alunos devem ir sempre nas aulas.
- A pesquisa não apresenta riscos previsíveis para as crianças. No entanto, caso aconteçam prejuízos ou danos decorrentes da participação na pesquisa estes serão reparados.
- O pesquisador se responsabiliza por acompanhar o desenrolar da pesquisa e estará disponível para esclarecimentos sobre a mesma antes, durante e depois dos procedimentos aplicados.
- É garantido às crianças o direito em não querer participar em qualquer momento sem que ela seja prejudicada.

- A pesquisadora se compromete em manter sigilo das informações confidenciais obtidas. É objetivo da pesquisadora manter sigilo da identidade de seus sujeitos.
- Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá qualquer tipo de gasto.
- Todos os sujeitos ou seus responsáveis receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).
- A pesquisadora irá tirar fotos e fazer alguns vídeos durante a observação das aulas. Esse material não será disponibilizado pela Internet.

Li e entendi as informações precedentes, sendo que dúvidas futuras, que possam ocorrer, poderão ser prontamente esclarecidas, bem como o acompanhamento dos resultados obtidos durante a coleta de dados. Aqui também autorizo as eventuais amostragens em forma de fotografias e/ou filmagens que possam ocorrer, para serem acrescentadas ao projeto e serem divulgadas em futuros congressos, simpósios, palestras e seminários, sendo as fotos de caráter puramente técnico, enfatizando algum item, situação ou demonstração das atividades, sendo respeitados os padrões éticos e morais já aprovados previamente pelo comitê de ética da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Declaro concordar em fornecer as informações solicitadas, sabendo estar garantido: o esclarecimento do que julgar necessário, bem como a liberdade de me recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer momento, sem qualquer penalidade e/ou prejuízo.

Campinas, _____ de _____ de 2007.

Assinatura

Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador

Prof. Maria Luíza Tanure Alves
Pesquisadora Responsável

Agradecemos a colaboração

Prof. Maria Luíza Tanure Alves
TEL: (19) 3289 2671 ou (11) 8433 8663
Email: luizatanure@gmail.com
Prof. Dr. Edison Duarte
TEL: 3788-6616 (Departamento de atividade Motora Adaptada)
E-mail: edison@fef.unicamp.br
Comitê de Ética:
TEL: 3788-8936

APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

OBSERVAÇÃO

1.ATIVIDADES

1. Compreensão;
2. Execução;
3. Interesse pela atividade;
4. Reprodução da atividade em tempo livre;
5. Dificuldade ou facilidade com material utilizado na atividade.

2.RELAÇÕES PESSOAIS

1. Colegas de classe
 - a. Interação iniciada pela criança com deficiência
 - b. Interação iniciada por criança sem deficiência
 - c. Envolvimento em atividade com colega
2. Professora de educação física
 - a. Ajuda e atenção ao aluno com deficiência
 - b. Demonstração de respeito, simpatia e confiança pela professora

3. AMBIENTE

1. Dificuldade em locomoção no espaço
2. Dificuldade em utilização do espaço