

**A INTERAÇÃO ENTRE A CRIANÇA NORMAL E DEFICIENTE:
UMA DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO INTERATIVO**

***The interaction between the normal and the disabled child:
a description of the interactive behavior***

Cardine Martins dos Reis¹, Ana Lucia Cervi Prado².

Resumo

O objetivo deste estudo foi de observar e descrever a capacidade de relacionamento de uma criança do sexo feminino de dez anos de idade cronológica e sete anos de idade cognitiva, com necessidade especial, por deficiência física e mental, que foi afastada do ensino regular, com outras duas crianças normais, também do sexo feminino, de sete e dez anos de idade. Comparou-se o desempenho motor e o comportamento interativo delas em oito sessões de cinquenta minutos, nas quais os primeiros trinta minutos eram de atividades livres, onde as crianças brincavam com o material disponível e no restante do tempo desempenhavam testes motores nas atividades controladas. Constatou-se, apesar da deficiência física e mental apresentada, que a criança com deficiência manteve um relacionamento dentro dos padrões de normalidade com as crianças normais e quanto aos testes motores, as dificuldades foram menores do que o esperado, limitando-se à condição físico-motora da criança.

Palavras-chave: interação, comportamento, aprendizagem, desempenho motor.

Trabalho realizado no Departamento de Fisioterapia da Universidade de Santa Maria/UFSM, em Santa Maria, RS, Brasil.

¹Acadêmica do Curso de Fisioterapia.

²Professora Mestre do Departamento de Fisioterapia da UFSM.

INTRODUÇÃO

Desde os avanços das ciências médicas, segundo Bartalotti (2001), a deficiência passou a ser considerada como assunto médico. Concebida, diagnosticada e estudada como doença, passou a ser tratada pelo paradigma da reabilitação. Os tratamentos se destinam a alcançar os padrões de normalidade, a fim de que a pessoa reabilitada possa ser incluída na sociedade. O processo de seleção, nesta sociedade, atinge todos indivíduos, uma vez que vivemos em ambientes altamente competitivos. Dessa maneira, o processo se faz mais perverso com as pessoas deficientes porque na maioria das vezes não lhes é dada a oportunidade de competir. Por isso, estas são excluídas pelo princípio da incapacidade. Para o mesmo autor, a inclusão ou exclusão de indivíduos portadores de necessidades é mais marcante no ambiente escolar. Para Falkenbach (2002), a criação de uma escola de diversidade proporcionaria a todos os seus alunos o conhecimento do que lhes é estranho e novamente para Bartalotti (2001), a base da inclusão está diretamente ligada à crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não constitui um problema, mas sim uma riqueza. E para Morin (2001), educar o ser humano é ajudá-lo a conviver entre as diferenças. As inter-relações, para Falkenbach (2002), que ocorrem entre as pessoas deficientes e normais constituem um processo para as novas aprendizagens. Dessa forma as escolas deveriam rever a forma dos grupos dos alunos, porque a vivência em turmas mistas proporciona verdadeiras formas novas de compreender e vivenciar o movimento.

Para Vygotsky (1996) e seus seguidores, há uma interdependência entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Desta maneira, a aprendizagem e os componentes sociais são destaques para o desenvolvimento das novas capacidades do ser humano. Seguindo esta linha, a relação de alunos com níveis de capacidades diferentes não seria nada estranho, muito pelo contrário, é o que favorece novas capacidades pela mediação de um com o outro. Já para Piaget (1975), a importância das inter-relações acontece entre alunos de mesma capacidade, ou seja, de mesmo nível intelectual, pois somente neste nível há simetria e cooperação. Deve-se ressaltar que este autor dá ao processo de desenvolvimento o *status* de

precedente e independente da aprendizagem.

Um dos elementos que contribui para que a aprendizagem ocorra é a imitação, segundo Falkenbach (2002), e esta não pode ser vista somente como um ato mecânico e sem sentido, porque a imitação que ocorre com as crianças constitui ações conjuntas com outras crianças ou adultos que possibilitam a ajuda e o oferecimento de seus modelos. Por esta razão, aquilo que realiza hoje com a ajuda de um adulto ou de outra criança, poderá ser realizado amanhã por si mesma.

Para Baptistella (2002), os especialistas envolvidos na experiência não esperam milagres, mas asseguram que o portador de deficiência ganha muito nesta integração. Além disso, prega-se o acompanhamento desta criança por uma equipe multiprofissional (pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e o médico responsável).

Para incluir-se uma criança em uma escola regular deve-se considerar o seu desenvolvimento psicomotor. Para Costallat (1971), o desenvolvimento psicomotor ocorre em grandes intervalos escalonados pela sucessiva integração dos fatores precisão, rapidez e força muscular, os quais determinam três etapas bem destacadas. A primeira vai desde o nascimento até os sete anos; a segunda dos sete aos dez anos e a terceira, dos dez aos catorze anos.

No período entre zero a sete anos ocorrem as transformações mais notáveis que o organismo há de sofrer e a principal característica é a aquisição de uma qualidade importante: a precisão de movimentos. Dos sete aos dez anos há a segunda grande etapa com o aperfeiçoamento gradativo das atividades e afirmação da precisão, mecanização dos movimentos habituais e a incorporação do segundo fator, rapidez. A terceira etapa, dos dez aos catorze anos, se caracteriza por haver uma integração da coordenação geral e o movimento se aproxima do característico do adulto.

Segundo Costallat (1971), as coordenações estão subordinadas à maturação do sistema nervoso, à idade, à fadiga e ao exercício. Estão divididas em dois grupos: coordenação estática e dinâmica, tendo ambas aspectos diferentes. A primeira se realiza em repouso e a segunda em movimento. A coordenação dinâmica se subdivide em coordenação geral, coordenação manual e coordenação visomotora.

A coordenação estática resulta de equilíbrio en-

tre a ação dos grupos musculares antagonistas, se estabelece em função do tônus muscular e permite a conservação voluntária das atitudes.

A coordenação dinâmica é a colocação em ação simultânea de grupos musculares diferentes para a execução de movimentos voluntários mais ou menos complexos.

A coordenação geral caracteriza-se por haver uma perfeita harmonia de jogo muscular e não alcança o seu desenvolvimento completo senão aos quinze anos. Esta coordenação se refere a ações realizadas somente com os membros inferiores ou com a associação simultânea destes com os membros superiores. Já a coordenação manual corresponde ao movimento bimanual que se efetua com precisão sobre uma impressão visual, ou seja, todo o ato de coordenação dinâmica manual leva uma prévia coordenação visomotora, e para que haja o estabelecimento desta coordenação, tem que haver precisão, rapidez e força muscular dos movimentos dos membros superiores, especialmente das mãos. E a coordenação visomotora é o tipo onde ocorre um movimento manual ou corporal, respondendo a um estímulo visual.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo foi realizado na Sala de Cinesioterapia do Ambulatório de Fisioterapia do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), situado no campus da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Participaram deste estudo três crianças do sexo feminino, as quais obtiveram permissão do Comitê de Ética desta instituição para fazerem parte desta pesquisa. Duas crianças normais, com sete e dez anos de idade, definidas como C1 e C2 respectivamente, e uma criança definida como C3, hemiplégica à esquerda, com idade cronológica de dez anos e idade cognitiva de sete anos, motivo que determinou o pareamento com as crianças normais.

Realizou-se oito sessões de observação com C3, sendo cada sessão de cinquenta minutos dividida em atividade livre e atividade controlada. Durante as atividades livres, a observadora fotografou e registrou por escrito a interação e o comportamento apresentado pelas crianças frente aos materiais disponíveis. Nas

atividades controladas a observadora propôs a realização de testes previamente selecionados e referendados na literatura, correspondentes às idades das crianças, e as fotografou. Para as atividades livres destinou-se trinta minutos de cada sessão e para as atividades controladas os vinte minutos restantes.

Foram realizados quatro encontros entre C3 e C1, três entre C3 e C2 e um entre as três crianças, no qual somente ocorreram atividades livres. Não foi possível realizar o quarto encontro entre C3 e C2 e um segundo encontro entre as três crianças, conforme o planejado, devido à desistência de C2.

Os materiais disponíveis nas atividades livres foram bicicletas ergométricas, um equipamento de barras paralelas, um tatame, um skate, um balancinho, uma bola comum pequena, uma bola comum média, uma cesta de basquete, cinco bolas Bobath, seis pesinhos de areia, seis cones de papelão, duas tornozeleiras de um quilo cada, duas cadeiras de braço escolares.

Os materiais usados nas atividades controladas para a realização dos testes foram lápis de cor vermelho e azul, lápis pretos, canetas hidrográficas laranjas, tesouras, uma folha de cartolina azul, folhas de papel ofício.

Registrou-se as atividades com fotografia.

Os testes selecionados conforme a faixa etária das crianças tiveram por objetivo avaliá-las nos aspectos da coordenação dinâmica manual, coordenação visomotriz, coordenação estática geral e coordenação dinâmica geral.

Devido à capacidade de imitação, este estudo preconizou a execução inicial por parte das crianças normais, nas atividades controladas. Após observá-las, C3 deveria realizar a tarefa proposta.

Os testes de Ozeretzki com revisão Guilmain, Costallat (1971), foram selecionados para esta faixa etária das crianças e tiveram por objetivo avaliar os aspectos das coordenações já citadas.

-Testes para sete anos de idade motriz, segundo Costallat (1971)

Teste N°01

Composto de linhas retas e figuras geométricas retilíneas a serem cortadas, (Fig 1A, 1B).

Ao nível dos sete anos de idade motriz, a criança já deve possuir um controle para alcançar a coordenação visomotora no recorte para poder estabelecer a coincidência sobre a linha reta.

Este teste aceita tanto um rendimento positivo claro, o que supõe um recorte de muito boa qualidade, assim como um meio positivo. Um rendimento parcial diminuído é aceito, já que esta é uma atividade de características próprias e um retardamento nela não pressupõe o não cumprimento da etapa na sua totalidade. No entanto é comum encontrar formas intermediárias, onde o recorte em linha reta é positivo e em formas geométricas meio positivo (1/2 +) ou vice-versa.

Avaliação

Positivo (+): quando há coincidência em todos os desenhos.

Meio positivo (1/2 +): quando se desvia ligeiramente do desenho em forma esporádica nos três desenhos ou qualquer um deles separadamente; quando aprova o recorte em linhas retas e não nas figuras, ou vice-versa.

Negativo (-): quando se afasta muito do desenho.

FIGURA 1A – Teste do recorte sobre as linhas

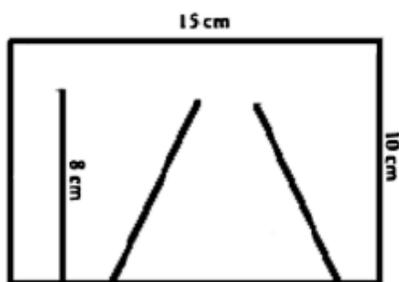


FIGURA 1B – Teste do recorte do quadrado interno

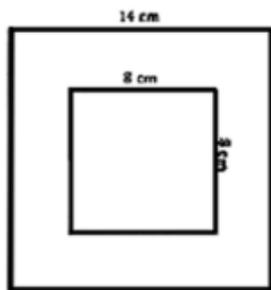


FIGURA 1C – Teste do recorte do triângulo



Teste N°02

Composto de uma silhueta impressa com um desenho a ser contornado com caneta hidrográfica. Este teste sofreu modificação a partir do seu original, por utilizar caneta hidrográfica ao invés de punção e almofadinha, (Fig 2).

Avaliação

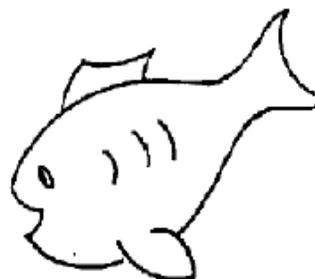
Positivo (+): quando há coincidência perfeita com o desenho.

Meio positivo (1/2 +): quando se dispersa algumas vezes, porém há o predomínio da proximidade com o desenho.

Negativo (-): quando se afasta do desenho.

Observações: não se aceita uma execução deficiente, já que aos sete anos de idade motriz na criança normal esta atividade já está superada. Deve-se também observar não só a precisão, como também o ritmo de trabalho, o controle do movimento, a concentração na tarefa e a preocupação com os resultados.

FIGURA 2 – Teste do contorno pontilhado com caneta hidrográfica



Teste N° 03

Consiste de um desenho de um quadrado de 4 cm de lado, com um círculo de 2 cm de diâmetro impresso nele. A criança deve colorir o círculo com um lápis de cor bem visível, vermelho, azul ou verde. O colorido não pode ultrapassar os limites do círculo, (Fig 3).

Avaliação

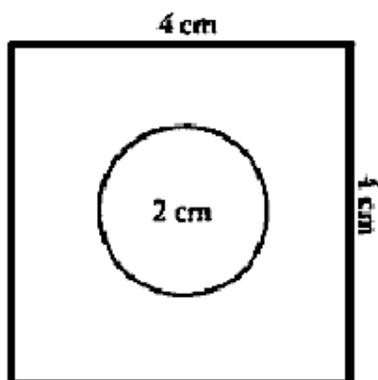
Positivo (+): quando há evidência de um bom controle de movimentos e manejo do lápis; não deve ultrapassar os limites do desenho.

Meio positivo (1/2 +): se houver ligeira imprecisão ou não preencher bem a forma, deixando claros de cor em sua superfície.

Negativo (-): não se respeitar o contorno.

Observações: nesta prova se pode avaliar a precisão e o controle no manejo do lápis, através do maior ou menor grau de inibição no traçado, como a destreza possuída pela criança para nivelar a intensidade da cor. Há crianças que consideram o controle no contorno e não cobrem a figura de forma parelha em sua superfície; uma conduta prevalece sobre a outra; também há o inverso, onde a criança se preocupa em cobrir o centro e os lados e não respeita os limites.

FIGURA 3 – Teste da pintura do círculo com lápis de cor



-Testes para dez anos de idade motriz, segundo Costallat (1971).

Teste N° 04

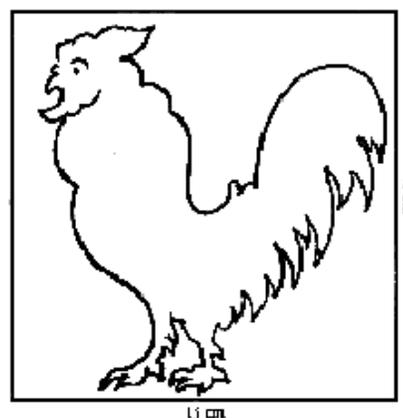
Composto de uma folha de 13 cm x 13 cm com uma silhueta desenhada a ser cortada, (Fig 4).

Avaliação

Positivo (+): recorte com grande precisão.

Meio positivo (1/2 +): recorte com ligeiras alterações.

FIGURA 4 – Teste do recorte da silhueta



Teste N° 05

Contorno externo e interno de uma mesma forma de contornos irregulares, escavado em uma cartolina

Deve existir uma dissociação manual alcançada com plenitude e um grau suficiente de domínio no manejo do lápis para que esta prova se cumpra.

Avaliação: *positivo (+)* ou *meio positivo (1/2 +)*.

Observações: aceita-se (1/2 +) se a criança não está habituada à tarefa, dando valor, dessa maneira, a um ligeiro deslocamento do padrão ou do lápis.

Teste N° 06

O Teste N° 06 corresponde ao Teste N° 5 de onze anos de Ozeretski. Investiga a elasticidade e mecanização dos movimentos simultâneos e alternados de

membros superiores e membros inferiores, executados com dissociação. A criança permanece sentada e golpeia com o pé direito, seguindo um ritmo escolhido por ela. Ao mesmo tempo em que golpeia com o pé direito no solo, golpeia com o indicador das duas mãos. A duração deve ser de vinte segundos e são permitidos três ensaios.

Avaliação

Positivo (+): no tempo e modos exigidos.

Meio positivo (1/2 +): execução medíocre dada por boa mecanização inicial e movimentos equivocados depois (dificuldade para perseverar); execução de movimentos corretos alternados com movimentos equivocados.

Negativo (-): quando não entende ou executa mal, apesar dos ensaios troca o ritmo; quando os indicadores não golpeiam ao mesmo tempo em que o pé direito ou se fazem sucessivamente em lugar de golpear simultaneamente.

As atividades de coordenação estática e coordenação dinâmica geral foram extraídas de Meur (1984), as quais têm por função aprimorar, perceber, corrigir e reproduzir diferentes movimentos. Este autor considera a criança apta a praticar estes exercícios a partir de cinco anos de idade.

- Testes para coordenação estática

Teste N° 07

Executado de pé, onde a criança balança o corpo para a esquerda, estende os braços na horizontal e levanta a perna direita.

Teste N° 08

Manutenção do equilíbrio sobre o pé direito, colocação do calcanhar esquerdo sobre o joelho direito, (Fig 5).

FIGURA 5 – Teste de equilíbrio sobre o pé esquerdo



Teste N° 09

Pés em linha (o calcanhar contra a ponta dos pés) e uma grande flexão dos joelhos, (Fig 6).

FIGURA 6 – Teste de equilíbrio em padrão flexor de membros inferiores



Teste N° 10

Posição em pé, com inclinação do tronco para frente e levantamento de uma perna (não especificada) para trás, (Fig 7).



- Testes para coordenação dinâmica geral

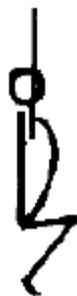
Teste N° 11

Levantamento de braços com simultaneamente levantamento do joelho esquerdo, ocorrendo logo após, o mesmo com o joelho direito.

Teste N° 12

Levantamento dos braços e flexão dos joelhos simultaneamente, (Fig 8).

FIGURA 8 – Teste de coordenação dinâmica geral



Teste N° 13

Posicionamento da mão esquerda no ombro esquerdo, extensão do braço direito lateralmente e simultaneamente flexão dos joelhos. Houve modificação neste exercício pela inclusão da flexão de joelhos e retirada do posicionamento da cabeça para o lado direito.

Resultados

- Primeira Sessão: encontro entre C3 e C2

O sujeito C3 demonstrou possuir iniciativa e poder de liderança. Propôs as atividades, que foram aceitas pelo sujeito C2. Obtiveram avaliações meio positiva no Teste 04, apesar de Costallat (1971) referir que com sete a oito anos a criança já possui precisão para recortar uma silhueta complexa. E também avaliação meio positiva no Teste 05, o que pode ser explicado pela falta de hábito na realização desta tarefa, já que o mesmo autor afirma que a criança já possui o ato preensor do lápis, precisão e dissociação digital necessária para este exercício aos seis anos de idade. Tanto o sujeito C3 como o sujeito C2 desempenharam os testes com destreza e em tempos iguais, confirmando que dos sete aos dez anos para Costallat (1971), há a incorporação da rapidez dos movimentos. Cada um deles manteve a atenção no desempenho do teste do outro. Demonstraram entrosamento, sugerindo uma capacidade de convivência entre as diferenças, fator importante para a atividade pedagógica e ato educativo, segundo Morin (2001).

- Segunda Sessão: encontro entre C3 e C1

O sujeito C3 não somente propôs as atividades, como as orientou. Aparece como agente facilitador para novas descobertas, provocando situações de aprendizagem, uma vez que recorre aos conhecimentos adquiridos como estratégia de relação, confirmando o que Vygotsky (1996) diz a respeito da realização

de uma tarefa por si mesmo, a partir da ajuda de um adulto ou de outra criança anteriormente.

O sujeito C3 obteve avaliação meio positiva no Teste 01 e o sujeito C1 avaliação positiva.

O sujeito C1 pareceu não ter tido paciência para permanecer por determinado tempo em uma mesma atividade, o que demonstra uma característica própria de sua idade cronológica.

- Terceira Sessão: encontro entre C3 e C2

O sujeito C3 novamente aparece como agente facilitador quando tomou a iniciativa para diversas propostas de relação, demonstrando uma riqueza e pluralidade de elementos para influenciar o sujeito C2. Por outro lado, a capacidade de aceitar as propostas que partiram do sujeito C2, sugerem flexibilidade, interesse e respeito pelo outro.

Os sujeitos C3 e C2 obtiveram avaliação positiva no Teste 08, porém o sujeito C2 foi mais rápido. Já no Teste 06, o sujeito C2 teve avaliação meio positiva e o sujeito C3 negativa. A baixa velocidade do sujeito C3 e o não desempenho na atividade controlada, encontraram limite na deficiência físico-motora. Não houve agilidade dos movimentos por parte dele porque a força muscular não foi adequada e houve perda da precisão e diminuição da qualidade do movimento, segundo Costallat (1971). Porém o sujeito C3 não se recusou a realizar a tarefa.

- Quarta Sessão: encontro entre C3 e C1

O sujeito C3 teve uma iniciativa de tarefa diferente em relação ao primeiro encontro com o sujeito C1 e ao último encontro com o sujeito C2, demonstrando criatividade e iniciativa, confirmando que o processo individual contribui para o social, segundo Piaget (1975). A curiosidade em participar da tarefa que o sujeito C1 desempenhava sugere interesse para novas descobertas e capacidade de entrega, o que demonstra que a vivência em turmas mistas é o indicado para novas aprendizagens, Falkenbach (2002). O fato de as crianças permanecerem um tempo sozinhas em atividades diferentes pode sugerir preservação da individualidade.

No Teste 11, o sujeito C3 teve dificuldade de manter-se sobre o membro inferior esquerdo, não conseguindo executar o teste apoiando-se neste lado, devido à hemiplegia. O sujeito C1 desempenhou o teste rapidamente. Tanto o sujeito C3 quanto o sujeito C1 mantiveram a posição no Teste 10. E a avaliação dos

sujeitos C3 e C1 no Teste 03 foi meio positiva.

- Quinta Sessão: encontro entre C3, C1 e C2

O sujeito C3 não se inibiu e nem demonstrou receio com a nova situação: a presença das outras duas crianças. Continuou a propor as atividades sempre em grupo, confirmando a capacidade de relacionar-se. Identificou-se mais com o sujeito C2 que é da mesma faixa etária e ambos discriminaram o sujeito C1. Observou-se que houve um melhor entrosamento entre as crianças quando brincaram em dupla, do que quando em trio. As inter-relações aconteceram suscitando novos comportamentos impostos por um novo ritmo para as atividades, o que segundo Falkenbach (2002), constitui um processo para novas aprendizagens.

- Sexta Sessão: encontro entre C3 e C2

Tanto o sujeito C3, quanto o sujeito C2 demonstraram atenção e capacidade reativa à presença de pessoas estranhas, um fisioterapeuta e um paciente, no ambiente. Novo comportamento frente a uma nova situação. A sugestão do sujeito C3 para chutar a bola ao invés de arremessá-la ratifica que os modelos apresentados em turmas mistas se constituem em novas formas verdadeiras de compreender e vivenciar o movimento, Falkenbach (2002).

O sujeito C3 obteve avaliação negativa no Teste 13 e o sujeito C2 positiva. A não realização da atividade controlada foi devido à deficiência físico-motora do sujeito C3, pois este não demonstrou harmonia perfeita de jogo muscular durante o movimento, Costallat (1971). No Teste 09, ambas crianças tiveram avaliação positiva por conseguirem manter a posição.

- Sétima Sessão: encontro entre C3 e C1

Novamente o sujeito C3 e o sujeito C1 não interagiram por algum tempo, sugerindo que uma rotina estava se estabelecendo e portanto não sendo muito interessante para eles. Mas o sujeito C3 sempre insiste para a realização de atividade conjunta, determinando as regras. Observou o sujeito C1 na execução da atividade controlada, com atenção, demonstrando que um dos elementos que possibilitam a aprendizagem é a imitação, segundo Falkenbach (2002).

No Teste 12, os sujeitos C3 e C1 tiveram avaliação positiva, assim como no Teste 07.

- Oitava Sessão: encontro entre C3 e C1

O sujeito C3 não se negou a jogar a bola, de uma

mão para outra, como foi sugerido pelo sujeito C1, apesar de utilizar somente a mão direita, suscitando novamente uma maneira diferente de vivenciar o movimento e demonstrando que por esta razão não pode ser excluído pelo princípio da incapacidade, segundo Bartalotti (2001). Mostrou-se retraído pela presença de outras pessoas, mas por pouco tempo. Sugere sensibilidade ao ambiente que o cerca.

Sua avaliação negativa no Teste 02 ocorreu provavelmente pela falta da diminuição progressiva dos movimentos associados, não havendo como consequência maior independência dos grupos musculares, Costallat (1971). Já o sujeito C1 obteve avaliação meio positiva por dispersar os pontos do traçado da figura poucas vezes.

Discussão

Da análise da observação dos encontros entre as crianças, pode-se constatar que os diversos fatores, os quais envolvem a aprendizagem como imitação, inter-relação, vivência em turmas mistas e desenvolvimento psicomotor, foram encontrados.

O relacionamento desenvolvido pelo sujeito C3 com o passar do tempo, em relação aos sujeitos C1 e C2, demonstrou que apesar de não ter conseguido realizar algumas atividades controladas, as quais mostravam suas habilidades motoras em relação às coordenações referendadas na literatura, não o impediram de utilizar sua criatividade e poder de superação de suas incapacidades, apesar de seus dez anos de idade. O sujeito C3 possui uma incrível capacidade de vivenciar os movimentos segundo as suas condições físicas, não se intimidando perante a normalidade física apresentada pelos sujeitos C1 e C2, e vice-versa. Soube sugerir brincadeiras sempre tentando contemplar todo o grupo com as atividades propostas por ele e pelos outros. Demonstrou um desejo de transmitir seus conhecimentos nas atividades livres para os sujeitos C1 e C2 e também aceitação e respeito em relação a opiniões dadas, assim como ocorreu com as outras crianças.

CONCLUSÃO

Apesar da deficiência física, o sujeito C3 manteve um relacionamento dentro dos padrões de normali-

dade com os sujeitos C1 e C2, e vice-versa, de onde se conclui que as avaliações para a determinação do tipo de escola, especial ou regular, a ser freqüentada por crianças com necessidades especiais são superficiais. Há necessidade da elaboração de avaliações mais específicas, considerando as potencialidades da

criança, e a visão de suas capacidades e não de suas incapacidades.

O fato de o sujeito C3 não estar em uma escola de ensino regular pode significar um desperdício no aproveitamento de suas potencialidades e portanto perda no seu processo de aprendizagem.

SUMMARY

The objective of this study was to observe and describe the relationship capacity of a ten year old girl, whose cognitive age is seven years, and, because of her special physical and mental needs, was taken out of a regular school, with two other normal seven and ten year old girls. Their motor performance and interactive behavior were compared in free and controlled activities. There were eight sessions of fifty minutes with the children. They were allowed to choose the materials available for play during the first thirty minutes, and then they performed motor tests. The conclusion was that the girl, despite her physical and mental disability, maintained a normal relationship with the normal children and, in relation to the motor tests, demonstrated fewer difficulties than expected, limited only to her physical condition.

Key-words: interaction, behavior, learning, motor performance.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bartalotti C. Terapia Ocupacional e Inclusão Social. Disponível em: <<http://celinacb.tripod.com.br>> Acesso em: 17 nov.2002.
2. Falkenbach AP. A Educação Física na Escola: uma experiência como professor. Lajeado: Ed.UNIVATES, 2002.
3. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
4. Vygotsky LS. A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.
5. Piaget J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.
6. Baptistella RL. Leia Também. Disponível em: <<http://www.ecof.org.br/projetos/down/reportagens/report16.html>> Acesso em: 17 nov.2002.
7. Costallat DM. Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1971.
8. Meur AD.; Staes L. Psicomotricidade – Educação e Reeducação. São Paulo: Ed. Manole, 1984.

Endereço para correspondência:

Cardine Martins dos Reis

Rua Francisco Manoel 360 BI B apto 203

CEP: 97015-260 Santa Maria – RS

Telefone: 223-9028