



## EDUCAÇÃO FÍSICA, AUTISMO E INCLUSÃO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

José Francisco Chicon<sup>1</sup>  
Mônica Frigini Siqueira

### RESUMO

*O presente estudo é uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo geral compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno autista. E por objetivos específicos evidenciar a interação do aluno com autismo consigo mesmo, com os colegas, com a professora e com as atividades, e organizar e descrever arranjos diádicos na prática pedagógica inclusiva de aluno com autismo nas aulas de Educação Física. Metodologicamente é um estudo de caso com procedimentos da pesquisa-ação. Na coleta de dados utilizou-se a observação participante, entrevistas semi-estruturada, diário de campo, videogravação e registro fotográfico. O tratamento dos dados é com base na técnica de análise de conteúdos. O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES, no acompanhamento de uma turma do 3º ano com a presença de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física. Como considerações parciais, identificamos que a atitude acolhedora e de enfrentamento da professora na experiência com as diferenças/diversidade foi fator fundamental para possibilitar a interação entre o aluno autista com os colegas nas aulas de Educação Física.*

**Palavras-Chaves:** Educação Física; Autismo; Educação Inclusiva.

### ABSTRACT

*This study is an ongoing research that aims to understand and analyze the process of building inclusive pedagogical practices in the context of Physical Education classes, with the presence of an autistic student. Its specific objectives are: to highlight the autistic student's interaction with itself, classmates, the teacher and the activities; and to organize and describe dyadic arrangements in the inclusive pedagogical practice of students with autism in Physical Education classes. Methodologically speaking, it is a case study with action research procedures. To collect data, a participant observation, semi-structured interviews, a field diary, a video recording and photographic register were used. The selection of data is based on the technique of content analysis. The study was conducted in a public elementary school in Vitória-ES, monitoring a 3rd year class with the presence of a student with autism in Physical Education classes. As partial consideration, we identified that the welcoming and coping attitude of the teacher from her experience with the differences/diversity was a key factor to make the interaction between the autistic student with its peers possible in Physical Education classes.*

<sup>1</sup> Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo.



**Keywords:** *Physical Education, Autism, Inclusive Education.*

## RESUMEN

*El presente estudio es una pesquisa en andamento, que tiene por objetivo general comprender y analizar el proceso de construcción de prácticas pedagógicas en el contexto de las clases de Educación Física, con la presencia de un alumno autista. Tiene por objetivos específicos evidenciar la interacción del alumno con el autismo consigo mismo, con sus compañeros, con la maestra y con las actividades, y organizar y describir arreglos didácticos en la práctica pedagógica de inclusión del alumno con autismo en las clases de Educación Física. Metodológicamente es un estudio de caso con procedimientos de la pesquisa-acción. Para la coleta de datos utilizou-se la observación participante, entrevistas estructuradas, diário del campo, videogravación y registro fotográfico. El tratamiento de los datos es embasado en la técnica de analisis del contenidos. El estudio fue realizado en una escuela de Enseñanza Fundamental de la red pública de Vitória- ES, en el acompañamiento de una turma del 3º. año con la presencia de un alumno con autismo en las classes de Educación Física. Como consideraciones parciales, identificamos que la actitud acogedora y de enfrentamiento de la maestra en la experiencia con las diferencias-diversidades fue factor fundamental para la interacción entre el alumno autista y sus compañeros en las clases de Educación Física.*

**Palabras-Clave:** *Educación Física; Autismo; Educación Inclusiva.*

## INTRODUÇÃO

Pensar a construção de uma Educação Inclusiva<sup>2</sup>, que não seja assegurada somente por leis<sup>3</sup> nos espaços sociais, principalmente, no cotidiano das escolas é um verdadeiro desafio à Educação brasileira. Desafio porque implica às Escolas uma mudança de perspectiva educacional, pois a inclusão não atinge só alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)<sup>4</sup>, mas todos os alunos, para que tenham sucesso na aprendizagem (MANTOAN, 2006).

<sup>2</sup> O pesquisador David Rodrigues, na apresentação do livro “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva”, com muita propriedade destaca que a Educação Inclusiva “contesta as bases em que a escola tradicional é desenvolvida, e por isso desperta tantas paixões e assume características tão ‘iconoclastas’ e radicais”(2006, p.13). Segundo Rodrigues (2006) ela não é uma cosmética da educação tradicional nem uma estratégia de melhoria da escola, mas uma promoção da reformulação da educação em novas bases que não aceitam a exclusão, mas que promovem uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos.

<sup>3</sup> Como a LDB nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Capítulo V - Educação Especial - Art. 58 Art. 59 e Art. 60 e Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras Providências (o PNE estabelece 27 objetivos, e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais).

<sup>4</sup> De acordo com a Resolução 2/2001, em seu Artigo 5º, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização



Vivemos um momento impar nas dinâmicas do debate educativo contemporâneo com a tendência inclusivista, no que diz respeito, também, às possibilidades de formação humana por meio das interações sociais experimentadas na escola através da experiência da diferença/diversidade. Mobilizados por essas questões temos o seguinte ponto de partida de investigação: Como podemos construir práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física com a presença de um aluno autista?

Frente a tal questão norteadora, traçamos para este estudo o objetivo de compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno autista. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, do tipo estudo de caso,<sup>5</sup> com procedimentos da pesquisa-ação<sup>6</sup>. A pesquisa foi realizada com uma prof<sup>a</sup>. de Educação Física em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES, no acompanhamento de uma turma do 3º ano com a presença de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física, três vezes por semana, durante o período de novembro a dezembro de 2009 e, fevereiro a julho de 2010.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo, vídeo gravação e registro fotográfico. Para o tratamento dos dados buscamos na técnica de análise de conteúdos, por meio das discussões da realidade vivenciada e das reflexões coletivas, buscando uma interpretação real do cotidiano escolar, pretendendo uma leitura do que estava subentendido nas falas, atitudes e nos comportamentos (BARDIN, 1994).

O movimento da Educação Inclusiva nos conclama a percebermos a fragilidade de um sistema educacional que nega a diferença/diversidade na demanda da realidade concreta da sala de aula/quadra. Como ressalta Carmo (2001, p. 7) “[...] estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores”.

O advento da inclusão escolar veio colocar em xeque-mate algo que fomos formados a negar ou a ignorar, a diversidade humana. Ferraz (2007, p. 489) anuncia que,

O grande desafio para a educação se encontra em buscar novas fronteiras para a escola. Isto significa perceber o outro como um ser único e que está aberto para muitas possibilidades, com múltiplas capacidades de transformação e criação. Significa também, compreender a complexidade humana, percebendo e vivendo a diferença como experiência de alteridade.

Neste estudo, enfatizamos nossas reais turmas heterogêneas, nas quais há alunos com variadas formas de ser e de aprender e, por isso, seres singulares. Com distintas habilidades, corpos, linguagens, classe sociais, movimentos, alturas, pesos, idades, gêneros, opções sexuais, crenças, etnias, condições financeiras, culturais, etc. Todos representando a diversidade humana que nós professores também fazemos parte, na qual todos somos diferentes e desiguais. Conforme Mantoan (2006, p. 186),

---

diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

<sup>5</sup>O estudo de caso para Lüdke & André (1986), é um tipo de pesquisa que apresenta como características fundamentais: buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; enfatizar a "interpretação em contexto"; objetivar a descoberta e usar várias fontes de informação.

<sup>6</sup>Segundo Barbier (2004) a pesquisa-ação visa sempre uma mudança, pois reconhece que o problema nasce, num contexto preciso de um grupo em crise. O papel do pesquisador é ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência destes na resolução das situações-problemas. Para tanto, o pesquisador deve manter temas de trabalhos de estudos que sejam do interesse da coletividade. Ele deve ter o cuidado de construir conhecimento. Mostrar que houve mudanças, movimentos que dispararam outros movimentos.



[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores, sentimentos.

## **O AUTISMO**

Em linhas gerais desde as primeiras publicações até os dias de hoje há um consenso entre os pesquisadores (KANNER, 1943; ASPERGER, 1944; BAPTISTA, 2002; BOSA, 2002; CAMARGO e BOSA, 2009; VASQUEZ, 2008; SÁ, 2010; SURIAN, 2010; CRUZ, 2009; dentre outros) que procuram compreender o autismo, no que se refere a três características marcadamente comum em todos eles: dificuldades na interação social, comunicação e pela presença de um repertório restrito de atividades e interesses.

Concordamos com Vasques (2008), que é necessário um outro entendimento sobre a escolarização de crianças e adolescentes com autismo. A autora destaca que a racionalidade restrita que acompanha as classificações médicas e psicopatológicas e a conseqüente limitação dos processos interventivos, ou seja, o modelo médico de entendimento do aluno com NEEs precisa ser interrogado e transformado. Precisamos suspender respostas preconcebidas e nos permitir percursos alternativos à impossibilidade e ineducabilidade, que sempre fez parte da história das pessoas diferentes. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos.

Como esclarece e nos faz pensar Bosa (2002, p. 37),

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um 'laboratório natural' de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.

Dessa forma, torna-se vital uma ressignificação das práticas pedagógicas, principalmente na Educação Física escolar, não só para os alunos com NEEs por autismo, mas para todos. Precisamos pensar uma educação de qualidade na qual todos possam ter o direito à educação garantido: acesso, permanência e sucesso.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A Educação Física carrega marcas de conteúdos rígidos, esportivizados e competitivos e com várias dispensas médicas que sustentam a constatação de um não enfrentamento dos professores diante da falta de conhecimento sobre o outro e suas possibilidades. Tal fato já é evidenciado desde a antiguidade, quando a desinformação sobre as possibilidades das pessoas com NEEs gerava o extermínio. Em outros



momentos, como com o advento do cristianismo, a superstição caminhava para uma percepção preconceituosa, que oscilava desde uma doutrinação religiosa marcada por tolerância e até por benevolência nas ações. Com o surgimento dos preceitos “científicos” e a sistematização das condições dos indivíduos, principalmente pela medicina, assume-se um consenso assertivo sobre a população “deficiente”.

Apesar de oriunda de um pensamento médico-higienista e de uma visão medicalizada do ser humano<sup>7</sup>, o momento da educação física brasileira é de transformação, construção e (res)significação dos conhecimentos e práticas corporais.

Autores como SOARES (1992) e DAOLIO (2001) advogam a experiência corporal significativa do/a aluno/a, tenham eles/as necessidades educacionais especiais (NEEs) ou não; em um maior número de possibilidades de vivências corporais produzidas na/pela cultura, de forma que as limitações e possibilidades presentes nesse movimentar-se, favoreça o entendimento social de que “A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causem constrangimento e levem à subjugação dos alunos, para se tornarem condição de sua igualdade [...]. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças” (DAÓLIO, 2001, p. 100).

Quando nos referimos à Educação Física, é primordial nos determos a sua especificidade. Discutir, refletir, construir, desconstruir, ressignificar, caminhos a uma Educação Física Escolar, que não seja do ensino de movimentos predeterminados, mecânicos em função objetiva só da prática esportiva. Portanto, torna-se necessário experimentarmos novas possibilidades e paradigmas educacionais que nos permitam conhecer nossos alunos dentro de suas potencialidades e singularidades, construindo um ensino que realmente consiga incentivar a participação e permanência (com qualidade) de todos.

No entanto, qual seria esse movimento? O que entendemos por movimento? E como ele é parte deste contexto educativo?

A Educação Física da escola está dentro de sua proposta pedagógica. Ela é uma educação do, pelo e para o movimento. Seu objeto de estudo, o movimento humano, é compreendido em seu caráter sócio-histórico-cultural e seu conteúdo selecionando dentro daquilo que se denomina cultura corporal (CAPARROZ, 1997). Portanto, a Educação Física é uma prática pedagógica que, na escola, tematiza atividades expressivas corporais, tais como jogo, esporte, dança, ginástica, entre outras, que configuram a cultura corporal (BRACHT, 1992).

A partir desse contexto anunciado, partilhamos as possibilidades de ressignificar práticas pedagógicas em Educação Física com alunos autistas no ensino regular.

## **EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DA PROFESSORA GABRIELA E O 3º ANO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA INCLUSÃO**

Este tópico contextualiza o cenário inicial da turma do 3º Ano, do aluno autista e da Professora de Educação Física.

Desde nossas primeiras observações em sala de aula/quadra percebemos que a turma do 3º ano era extremamente singular. Como a maioria das crianças, evidenciavam uma necessidade latente de

<sup>7</sup>Esse pensamento normativo, disciplinador e moral teve papel determinante nas primeiras sistematizações sobre a ginástica, sobre a “educação física” dos indivíduos (CHICON, 2005).



movimentar-se, explorar, conhecer o meio e as pessoas, criando um ambiente vivo: de falas, reclamações, queixas, corre-corre, agitação, barulho, pedidos, isolamentos, silêncios, atenção, dispersão, envolvimento, comuns em uma sala de aula/quadra. Porém, no coletivo essas ações viraram um verdadeiro caos. Inclusive eram conhecidos como uma turma problema. Nessa turma havia um predomínio do número de meninos sobre o de meninas (20 meninos para 05 meninas), evidenciavam uma agressividade verbal (entre ambos) e em alguns momentos até física (sexo masculino). Tínhamos a impressão que eles não notavam que o outro existia. E no meio de toda essa complexidade escolar existia também um aluno com NEEs por autismo.

Samuel<sup>8</sup>, nosso aluno foco, é menino de 9 anos, loiro, de olhos azuis, pele muito clara, com uma forma de ser muito singular, denominada autista. Possuía como predileção ficar no balanço por tempo indeterminado, sentir o vento no rosto, a emoção do balancear cada vez mais alto e rápido. Temos a impressão que daquele seu lugar estratégico ele observa tudo na escola. Nada passa sem ele saber. É um misto de docilidade e mistério. Quando sente que sua presença é requisitada longe do seu domínio, fica irritado, bravo e, algumas vezes se auto agride (com tapas na cabeça, mordidas na mão e resmungos sons incompreensíveis). Longe do balanço gostava de correr. Quando agitado, às vezes, andava e/ou corria de um lado para o outro batendo palmas e/ou batendo na cabeça. Corria de um lado para o outro, não ficava na sala de aula/quadra nem interagia com os colegas, preferindo ficar no balanço, com a estagiária, a maior parte do tempo. Não falava, mas utilizava a linguagem corporal para fazer-se entender, usando o seu e o nosso corpo<sup>9</sup> como instrumento de comunicação. Quando requisitado a ir para sala/quadra ou interagir com colegas batia palmas, batia o pé no chão, resmungava e em último caso se auto agredia batendo com a mão na cabeça ou mordendo a mão. No entanto é extremamente carinhoso e afetuoso, nos envolvendo com os belos olhos azuis.

Completando esse cenário, trazemos em cena, a professora de Educação Física — Gabriela, que com muito cuidado e ética, procurava atender a todos. Ela, desde nos primeiros contatos evidenciou uma preocupação e um desejo de participar do processo de aquisição do conhecimento de seus alunos. De todos os alunos, não só do que apresentava NEEs por autismo, mas também daqueles em situação desfavorável de aprendizagem (tanto por uma questão afetiva, social, cultural e econômica). Devido às características da turma, a professora sentia que seu planejamento não fluía, pois existia uma diversidade de níveis de aprendizagem latente. Como gerenciar essa realidade concreta, tão real no cotidiano escolar?

Diante desses desafios, analisamos e escolhemos o Jogo Tradicional<sup>10</sup> para a turma do 3º ano como conteúdo de ensino semestral. Optamos por tal temática por ser facilitadora da interrelação professor-aluno e aluno-aluno. Com o jogo, as aulas tornaram-se contextualizadas e mais significativas para os alunos, tendo sempre novidades, representando, a cada encontro, uma nova aventura para eles. Para o desenvolvimento das aulas, Soares et al. (1992) defendem um processo que acentue, na dinâmica da aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade.

A seguir, de forma sucinta, relataremos alguns episódios nos quais experimentamos as dinâmicas corporais e as interações sociais entre o aluno com autismo e os outros, bem como as interações com a professora e com a pesquisadora.

<sup>8</sup> Todos os nomes citados são fictícios, pois há a intenção de preservar as identidades.

<sup>9</sup> Em alguns momentos, nos empurrando para mostrar o que queria.

<sup>10</sup> A proposta do jogo tradicional como conteúdo de ensino às crianças nas aulas de Educação Física, é com seu caráter histórico-cultural, valorizando a liberdade, a autonomia e a participação efetiva dos alunos, possibilitando que possam elaborar e reelaborar a forma de brincar, de acordo com seus desejos e interesses, mediados pela ação dialógica do professor.



## EPISÓDIO 1

Gabriela depois que pegou a turma na sala de aula deixou a mesma com a pesquisadora no pátio externo (na frente da escola), enquanto foi procurar o Samuel pela escola. Encontrou-o assistindo um desenho animado na sala de vídeo com a estagiária Myrna.

Após encontrá-lo voltou ao grupo e pediu que o colega fosse buscá-lo. Lembrando-o de explicar que era hora da aula de Educação Física e que ele deveria ficar com o grupo e participar da aula.

Foi nossa primeira saída da escola para um espaço maior<sup>11</sup> e com a utilização de espaços naturais. Combinamos com os alunos que iríamos brincar de pique esconde, no meio das pedras. Na condução dos alunos, Gabriela foi à frente com Samuel, a pesquisadora pelos lados e a estagiária atrás. Foi bem tenso. Preocupamo-nos com nosso alunado no sentido de saírem correndo pelo estacionamento, pois se sentiram livres em um espaço diferente ao da escola.

Nas pedras, fizemos os combinados. Inicialmente, Samuel queria correr sem participar da aula. Mas a professora foi firme com ele todo o tempo. Ela não só falava que deveria participar da aula, como fazia a aula com ele. Mostrando ao grupo de alunos como um pode ajudar ao outro quando um não consegue realizar alguma atividade sozinho. Samuel tentou várias vezes “fugir” e até se auto-agredir, (batendo na cabeça com as mãos), porém, Gabriela com muita firmeza e carinho, foi mostrando que ele podia e devia tentar brincar de se esconder junto com os colegas.

Tivemos dúvidas se a resistência era por não entender a atividade ou não querer ficar com o grupo. No entanto, sua resistência foi diminuindo ao longo da aula. Notamos que os demais alunos tinham também muita dificuldade em relacionar-se entre si. Não respeitando o modo de ser e agir uns dos outros. Agindo de forma agressiva (em alguns momentos empurrando um ou outro colega) tanto física como verbal (como “burro, não se escondeu direito”). Pensar nas necessidades de todos realmente era um grande desafio (DIÁRIO DE CAMPO, 24/2/2010).

A prof<sup>a</sup>. Gabriela sempre, desde o início, teve uma atitude muito interessante em relação a Samuel, que fez toda a diferença para ele. Antes de dizer que ele deveria participar da aula, ela realizava a aula com ele, mostrava como poderia fazer, envolvendo-o na mesma atividade. Ela não desanimava frente a sua peculiar resistência (auto-agressão), pelo contrário, enfrentava a situação, e com sua atitude destemida e determinada possibilitava novas formas de ser para uma criança autista. Na verdade, a professora apostava na educabilidade de Samuel, que transcendia sua limitação. Como ela bem dizia, “Não é porque ele é autista que não posso tentar ensinar um pique esconde, tenho que tentar” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/2/2010).

Bosa (2002) descreve as constatações de Leo Kanner, que indicam retraimento e dificuldades de interação por parte dos autistas com seus pares. Estudos de Leo Kanner e de outros autores mostram que ao não se relacionar socialmente, o desenvolvimento do autista, no que se refere à não interação com os outros, fica comprometido, fazendo com que permaneça alheio em seu próprio mundo. Em razão disso, ele assume uma determinada posição no ambiente familiar e escolar, a qual, posteriormente, influenciará também nos contatos desse sujeito com outros membros da sociedade.

Nesse aspecto, considerando a baixa interação de crianças autistas com outras pessoas, podemos afirmar que seu desenvolvimento inferior ao de outras crianças não se refere somente às características dos transtornos globais do desenvolvimento mas, também, ao fato de que é vítima do baixo investimento em sua vida das interações sociais em que é submetido. Quando a professora insiste com ele para que

<sup>11</sup> Um espaço natural, com árvores, bancos para sentar, pedras grandes, com grama, propício para um pique-esconde, fora da escola.



realize a aula junto com os colegas e ela realiza a aula junto com ele, parece entrar numa concepção de aprendizagem que segundo Oliveira (1996, p.56), se constitui “[...] como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos”. A autora destaca que para Vygotsky “o processo de ensino–aprendizagem” inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Por meio dessas dinâmicas corporais, não só Samuel começou a se apropriar de conhecimentos, como também sua professora, a estagiária e a pesquisadora experimentaram outras possibilidades para conhecê-lo. O professor quando desenvolve uma atitude ativa, de interferência positiva, na relação da criança com o meio, potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento que de outro modo não aconteceriam (CHICON, 2004, 2005; OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 1991; VICTOR, 2000).

Portanto, apreende-se que a aprendizagem gera desenvolvimento; realça a importância da ação mediadora dos (as) professores (as) para o desenvolvimento de seus alunos e para o processo de inclusão. A questão das interações sociais no caso do 3º ano B, não era uma necessidade só para Samuel, mas para a turma toda.

## **EPISÓDIO 2**

Gabriela chegou à sala de aula do 3º ano B e encontrou a turma em fila aguardando-a. Ela percebendo que Samuel não estava na sala pediu para Rafael buscá-lo. Nesse meio tempo, pediu que a turma se dirigisse à entrada da escola e ficasse esperando por ela em frente ao portão enquanto pegava alguns materiais na sala de Educação Física. Samuel estava no balanço, no pátio da escola, ao perceber a aproximação de Rafael, pára de se balançar e vai em sua direção. E os dois seguem ao encontro da turma no portão da escola.

No portão, Gabriela indaga aos alunos se alguém gostaria de ajudar a levar os materiais necessários à realização da aula. Alguns se prontificaram rapidamente. Ela, então, explicou que a aula seria na área externa da escola; no espaço onde havia várias pedras grandes, local ideal para brincadeira de pique esconde, mas que durante o percurso curto e perigoso, por causa dos diferentes locais de estacionamento de veículos existentes no campus da UFES, todos tinham que ser responsáveis uns pelos outros.

No local das pedras combinamos o pique esconde. Os alunos logo se organizaram e iniciaram a brincadeira. Dessa vez um procurava ajudar o outro a se esconder. Os alunos que já estavam salvos no pique (local designado para os alunos tocarem antes que o pegador os pegassem, ficando salvos, não podendo ser mais pegos) tentavam ainda distrair a atenção do pegador. Os alunos, sem a mediação de Gabriela, envolviam Samuel na atividade. Em alguns momentos correndo de mãos dadas com ele ou só conversando e orientando suas ações. Ele, mesmo dando suas fugidinhas, que eram imediatamente interrompidas por algum colega que requisitava sua presença na brincadeira, participou da atividade, procurando se esconder e se salvar ( DIÁRIO DE CAMPO, 28/4/10).

A partir da atitude da profª. Gabriela, em relação a Samuel, nesses três meses de intervenção, o grupo de alunos construiu uma nova forma de interagir entre si e com ele. Houve a experimentação de várias parcerias na turma.

Ao possibilitar aos alunos a experiência com a diferença/diversidade, observamos que as díades<sup>12</sup> foram se dimensionando tendo como pano de fundo a estrutura das atividades corporais propostas, pois as diferenças concretas entre os envolvidos seriam percebidas no decorrer da vivência das atividades. A

<sup>12</sup> Segundo Rodrigues (2004 ) são relações entre dois ou mais indivíduos.



habilidade de resolver conflitos e apoiar uma atuação na interação emergiu estimulando a convivência compartilhada (RODRIGUES, 2004). Os alunos passaram a entender a forma de ser de Samuel, respeitando suas necessidades de “fugir” de vez em quando, mas requisitando sua presença na aula por livre iniciativa. E dessa forma, as relações humanas do 3º ano foram construídas baseadas no respeito e aceitação mútuas.

Nessa dinâmica houve a possibilidade de mediação<sup>13</sup> das relações humanas, nas quais observamos a atitude importante de acolhimento e enfrentamento da situação pela professora Gabriela. Sobre esse aspecto, Oliveira (1996, p. 60) ressalta “O papel explícito do professor de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal”.

### **EPISÓDIO 3**

A vídeo gravação tem início com Gabriela andando abraçada com Samuel no corredor da escola. Ela estava procurando retornar com ele à sala de recursos multifuncionais<sup>14</sup> onde estavam construindo o brinquedo bilboquê, quando Samuel, inesperadamente, saiu correndo da sala em direção ao pátio, local onde estava o balanço, seu lugar preferido na escola. Após andar uns dois metros, o aluno começou a se debater<sup>15</sup>, procurando a parede, fazendo gestos com as mãos, pedindo a bola. A professora de forma objetiva e clara continuou explicando que terminariam a atividade do bilboquê na sala, pois combinaram que somente depois, ele iria ao balanço. E aos poucos ela foi conduzindo o aluno à sala, segurando-o por uma das mãos de forma afetuosa. O aluno foi andando de forma resistente, mas ao aproximar-se (no final do corredor) da sala da coordenação, deu vazão a sua inquietação, saiu correndo para a coordenação balançando as mãos, emitindo gemidos altos de descontentamento e em alguns momentos batendo na própria cabeça. Gabriela observou seu comportamento por alguns instantes e de forma calma aproximou-se dele apresentando as mãos estendidas para que ele as segurasse. Ao chegarem próximos da porta da sala multifuncional, Samuel, colocou uma das mãos no vão de entrada, não só impedindo que entrassem, como empurrando a professora para trás. Nesse momento, saiu correndo pelo outro corredor<sup>16</sup> batendo com uma das mãos na cabeça, se auto agredindo e parando em frente ao bebedouro. Sua agitação agora foi mais acentuada, emitindo sons mais altos, se mordendo, batendo na cabeça de forma muito significativa. Gabriela agora além da observação agiu de forma muito direta e com autoridade. Chamou Samuel pelo nome, para que ele olhasse para ela e parasse de se bater imediatamente. Ela não só falou, como também se aproximou dele, abraçando-o. Pediu que respirasse profundamente enquanto andavam em direção à sala. Novamente, em frente à sala, ele teve outra crise, não quis entrar, encostou-se na parede, voltando a bater na cabeça com força e a se morder. A professora conteve o aluno com as mãos, impedindo que continuasse a se morder e bater na cabeça. Pediu que olhasse para ela, desse um abraço e novamente respirasse. Samuel foi aos poucos aceitando, se permitindo olhar, ouvir, sentir e tocar, ao

<sup>13</sup> De acordo com Oliveira (1993, p. 26) “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.”

<sup>14</sup> A Sala de Recursos Multifuncional realiza serviços de orientação pedagógica aos(as) alunos(as) com NEEs inseridos(as) em salas comuns do ensino regular. É um espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo uma ação do sistema de ensino no sentido de oferecer o suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias.

<sup>15</sup> Até esse momento ele acompanhou a professora tranquilamente, abraçando-a também. Prestando atenção no que ela conversava com ele.

<sup>16</sup> Que dá acesso entre as salas das séries iniciais e finais do ensino fundamental da escola.



ponto de voltar calmamente para a sala multifuncional com Gabriela. Na sala, foi direto para o espelho se olhar. Pedindo com gesto, que queria ficar na frente do espelho só um pouquinho. Enquanto ele estava se observando no espelho, a professora foi guardando o material dela. O aluno ao perceber a professora guardando o material utilizado na sala foi ajudá-la nessa tarefa; além de guardar o próprio material. Depois que concluíram a atividade na sala multifuncional, o aluno foi com a professora guardar os materiais da aula na sala de Educação Física. Em seguida, conforme o combinado, Gabriela levou Samuel para o balanço, local no qual ele seria esperado pela estagiária da Educação Especial (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, 10/5/2010). A atitude da professora relatada nesse episódio foi entre outras, situações do cotidiano escolar, o que diante do novo e da necessidade de sua ação educativa, a fez apropriar-se do momento pedagógico que Meirieu (2002, p. 58) define como,

[...] o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia.

O autor acima citado, ainda afirma que “[...] para lidar com a resistência do aluno em aceitar seu ato de educar, o professor precisa refletir sobre as possibilidades, criar alternativas de construir em contexto e no coletivo”. Ele precisa refletir sobre as possibilidades, enquanto gestor de aprendizagem, criar condições de fazer com que a aprendizagem aconteça, analisar se ela está ou não acontecendo e ser capaz de interpretar a realidade viva que nos fala.

Não é questão de se abandonar às rotinas (o balanço), pois a criança autista também precisa de organização, mas sim de sabê-las usar. Por exemplo: uma criança autista que está sempre acostumada a ficar na escola, na sala de aula e, em um determinado dia aconteça uma festa na escola. É uma situação a qual não está acostumada. Por esse motivo, faz-se necessário que exista uma “preparação” antecipada com a criança. É importante que o professor converse, por exemplo, com uma semana de antecedência, explicando o que acontecerá. Assim, o impacto não será tão grande. Surian (2010) salienta que as rotinas, podem assumir uma função calmante fundamental, às vezes, em vez de ser um obstáculo para seu desenvolvimento, constitui-se numa facilitação importante.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Antes de finalizar este texto é necessário destacar que as características (biológicas) do autismo não podem impedir nossa aposta na construção de intervenções pedagógicas na Educação Física que possibilitem a educabilidade de alunos com tal forma singular de ser.

O diálogo, a mediação pedagógica da professora, o entendimento da educação como um processo, que necessita de sensibilidade, paciência, ousadia e enfrentamento do novo, do desconhecido e principalmente a crença no potencial de todos os alunos, que transcendem suas limitações, são atitudes inclusivistas.

A proposta do Jogo Tradicional como elemento da cultura corporal, nas aulas de Educação Física, possibilitou com seu caráter histórico-cultural, a valorização da liberdade, da autonomia e da participação efetiva dos alunos, permitindo que pudessem elaborar e reelaborar a forma de brincar, de acordo com seus desejos e interesses, mediados pela ação dialógica do professor.

Por fim, entendemos que o destino de uma pessoa não está decidido pela existência de uma deficiência, mas pelas interpretações que a sociedade (no caso, a escola, os professores, a pesquisadora,



## IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

os colegas e o próprio aluno) faz a respeito da deficiência. Concordamos com Gonçalves (2005, p. 4) quando afirma que:

Viver é um aprendizado constante, um aprendizado mediatizado pelo outro, pela cultura construída histórica e socialmente na qual estamos inseridos. É esse aprendizado, é essa apropriação do que está historicamente construído que impulsiona o desenvolvimento mental, intelectual e social do indivíduo.

### REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1994.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, 21 (1), p. 65-74, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional**. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1997.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola**: a educação como componente curricular. Vitória: CEF/UFES, 1997.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e educação e educação física: que movimentos são estes? **Integração**, Brasília, v. 14, p. 6-13, 2002.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: a práxis pedagógica. Vitória, ES: EDUFES, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão na Educação Física escolar**: construindo caminhos. 432 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.
- GONÇALVES, A. F. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. Piracicaba: 139f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. (Coleção corpo e motricidade).



FERRAZ, Roselane Duarte. **Os sujeitos considerados diferentes e o contexto educacional. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”.** Arq Mudi. 11(Supl.2); 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia Científica:** ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. São Paulo: Atlas, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar.** O que é ? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o Fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Graciele Massoli. Demarcações Sociais e as relações diáticas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio 2004.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão.** EDUFES: Vitória, 2010.

SOARES, Carmem Lucia et al. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SURIAN, Luca. **Autismo:** informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica:** uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down.** 2000, 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Endereço: Francisco de Araújo Machado - 50 - Goiabeiras

Vitória - Espírito Santo - CEP 29070 865

CEP: 13290000

e-mail: [chiconjf@yahoo.com.br](mailto:chiconjf@yahoo.com.br)

Equipamento: multimídia - datashow



José Francisco Chicon, Doutor, PPGEF/CEFD/UFES/LAEFA<sup>17</sup>  
Mônica Frigini Siqueira, Mestranda, PPGEF/CEFD/UFES/LAEFA

---

<sup>17</sup> Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo.