



GINÁSTICA GERAL PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: A EXPERIÊNCIA DO LAEFA POTENCIALIZANDO AÇÕES INCLUSIVAS

Michelly de Menezes Garciaⁱ
Aron de Oliveira Pereira Vileteⁱⁱ
Karolina Silva Mattosⁱⁱⁱ

RESUMO

Pesquisa qualitativa que buscou descrever/analisar o ensino da Ginástica Geral (GG) como ferramenta potencializadora aos processos inclusivos de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. O delineamento teórico-metodológico baseia-se na Pesquisa Ação Colaborativa. Os sujeitos são da APAE de Vitória/ES e da comunidade totalizando 30 alunos. A coleta de dados se deu com o registro das aulas em diários de campo, relatórios feitos pelos monitores e a realização de um grupo focal com os responsáveis pelos alunos. Os resultados evidenciam a expressiva contribuição da GG para a inclusão dos mesmos, potencializando a interação social e formação humana, a partir de ações comunicativas entre alunos e professores, auxiliando-os, assim, em seus processos de construção da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: ginástica geral; deficiência intelectual; inclusão.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi concebido a partir de uma experiência concreta de intervenção no processo de ensino-aprendizagem da Ginástica Geral (GG) para jovens e adultos com deficiência intelectual, participantes do projeto de extensão intitulado “*Prática pedagógica em Educação Física para pessoas com deficiência intelectual*”, realizado no Laboratório de Educação Física Adaptada - LAEFA/CEFD/UFES - desde 2009. O objetivo do laboratório se centra na promoção de ações pedagógicas com caráter inclusivista com foco na formação humana dos envolvidos, auxiliando-os na apropriação e (re) significação de conhecimentos que lhes possibilitem autonomia e independência necessária para interagir socialmente.

Esse foco se apresenta em consonância com a recomendação da Declaração de Salamanca (1994), importante documento que ajudou a deflagrar o movimento de inclusão¹ de pessoas com necessidades educacionais especiais na década de 90 em ambiente escolar comum, que afirma que a educação de crianças com deficiência deve começar o mais cedo

¹ Tomamos este conceito a partir de Sasaki (2006), quando o autor aponta que a inclusão é um processo bilateral, no qual a sociedade deve adaptar-se para poder incluir, através de pequenas e grandes transformações (em ambientes físicos, equipamentos, aparelhos, mentalidade das pessoas, dentre outros), ao mesmo tempo em que as pessoas com necessidades especiais devem preparar-se para assumir seus papéis na sociedade.

possível, com matrículas nas escolas de educação infantil, para que elas, sem os estigmas socioculturais, aprendam a conviver e respeitar as diferenças ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Ademais, ao refletirmos acerca dos processos de Educação/Educação Física Adaptada com base na Carta Internacional de Educação Física da UNESCO (1978) ao preconizar que a prática da Educação Física é um direito de todos, e seus programas devem dar prioridade aos grupos menos favorecidos da sociedade, vislumbramos ainda muitos desafios a fim de garantir o acesso e a permanência qualitativa dos alunos com deficiência nos ambientes educacionais. De forma que no âmbito das aulas de Educação Física este contexto não se diferencia.

Assim, constituímos uma pesquisa que visa descrever e analisar a experiência do ensino da Ginástica Geral como uma ferramenta potencializadora aos processos inclusivos de jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

No que concerne ao estado da arte acerca desta temática, percebemos o quanto estudos com este caráter ainda são incipientes no campo da Educação Física adaptada, logo precisam ser produzidos a fim de que possamos, efetivamente, resignificar as práticas corporais com base inclusiva. Neste sentido, Carmo (2001, p.9) nos provoca a pensar: “[...] o quanto os profissionais envolvidos com a Educação Física adaptada necessitam produzir conhecimentos que tragam consequências e contribuam para modificar o contexto atual social em que vive as pessoas com deficiência.”

A opção pela GG² alicerça-se na possibilidade de que esta prática corporal nos permite pensar o trabalho em grupo, a liberdade de expressão, desenvolvimento da criatividade e a utilização de materiais convencionais e/ou alternativos, o que permite apropriar-se de elementos da ginástica circense. Sendo neste contexto de vivência em grupo, que valores e relações sociais são desenvolvidos, possibilitando a experimentação de novas e diferentes formas de convivência e sociabilidade.

Segundo Marcassa (2004), quando nos referimos às práticas corporais, estamos falando de uma forma de linguagem não verbal, mas repleta de sentidos e significados visto que nosso corpo carrega traços da cultura, onde gestos e movimentos tornam-se um “[...] campo fértil através do qual podemos conhecer e intervir sobre a realidade” (p.174). Ainda de acordo com a autora, a possibilidade de saber/conhecer acerca das características do próprio

² Aqui compreendida como uma forma de linguagem corporal que possibilita o desenvolvimento do homem em todos os seus domínios: afetivo, corporal, social, cognitivo, etc, foi neste sentido que concebemos o quanto esta prática corporal propicia aos alunos se conhecerem em diferentes dimensões, ampliando assim, sua percepção acerca do próprio corpo (MARCASSA, 2004).

corpo e dos movimentos que ali emergem, são fatores cruciais na construção da autonomia³ dos envolvidos.

A GG possibilita um vasto leque de atividades físicas orientadas para o lazer, fundamenta nas diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Artística, etc.) integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Teatro, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes, pois “[...] está aberta para a participação de todos, privilegiando os trabalhos em grupo” (AYOUB, 2004, p. 54), apóia-se também na compreensão de que esta

[...] manifesta-se de modo articulado com as aspirações, projetos e relações existentes em nossa sociedade e, em qualquer circunstância, é uma forma de expressão não verbal de valores, idéias, concepções, saberes e práticas sociais (MARCASSA, 2004, p. 173).

Outra relevância expressiva, refere-se ao caráter não competitivo que esta prática corporal assume, proporcionando a participação de todos dentro de suas possibilidades, limites, vivências, potencialidades e ideais. Pois é “[...] uma atividade regular dentro de um contexto de entusiasmo e de jogo, e a participação é, sobretudo, determinado pelo prazer de praticar” (AYOUB, 2004, p.39). Outras características como a simplicidade de movimentos, participação irrestrita, interação, desenvolvimento da criatividade, entre outros, propiciam a disseminação dessa prática corporal e orientam esta para um trabalho inclusivo, democrático e criativo (TOLEDO; TSUKAMOTO; GOUVEIA, 2009).

Como eixo norteador da ação pedagógica, utilizamos a abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (1994), ao concebermos nesta uma significativa ferramenta no sentido de “[...] preparar o aluno para uma competência do agir” (p.139). O autor postula, que o professor tem a função de desafiar os alunos ao diálogo, esperando sempre uma resposta no âmbito individual ou coletivo. Cabe ressaltar, que nas aulas de Educação Física não apenas a linguagem verbal ganha destaque, mas todo o ser corporal, o ‘se movimentar’, são considerados uma forma de linguagem, utilizada pelo homem como uma maneira de comunicar-se com o mundo (KUNZ, 1994).

Para Sasaki (2006), a formação de um sujeito com estilo de vida independente e autônomo é fundamental para o processo de inclusão, pois propiciará as pessoas com deficiência uma participação maior e mais qualificada na sociedade.

³ “Autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que exerce” (SASSAKI, 2006, p.35).

A PRÁTICA DA GINÁSTICA GERAL PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Além da valorização da autonomia e do desenvolvimento pessoal, social e afetivo - condições importantes para o processo de inclusão – a prática da GG também possibilita a interação social entre os participantes, pois é uma prática corporal pautada na valorização de atividades coletivas.

Nesse sentido, Kunz (1994) evidencia o fato de que a interação social ocorre em todo processo coletivo de ensinar e aprender, todavia cabe ao professor tematizá-la de forma crítica, para que, de fato, atenda aos objetivos educacionais que valorizam o trabalho responsável de forma coletiva, cooperativa e participativa. Portanto, a valorização da interação no processo educativo assume um papel fundamental na perspectiva da inclusão, pois é por meio desta modalidade que as relações sociais se constituem, sendo essencial para se estabelecer uma relação qualitativa com os meios sócio-cultural e sócio- educacional.

Além da interação, Kunz (1994) destaca mais duas modalidades de ensino fundamentais, estas são: trabalho e a linguagem. O autor postula a importância do uso da linguagem nas situações de ensino, quando destaca que por meio desta os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem participar ativamente “[...] em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências, e agir de acordo com as situações e as condições do grupo em que está inserido” (p.123).

Deste modo, destacamos a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica com os alunos, pois, através desta modalidade, expressões e valores são colocados, de modo que, os envolvidos se sintam sujeitos pertencentes e ativos do processo educacional. Além de contribuir efetivamente para a apropriação dos conhecimentos que estão sendo construídos e/ou (re) significados.

O trabalho por sua vez, é colocado por Kunz (1994) como a possibilidade do aluno “transcender seus limites”, pois nesta modalidade o aluno através dos conhecimentos adquiridos na relação com o mundo, tem condição de desenvolver e qualificar suas habilidades e conseqüentemente “[...] o seu espaço de atuação e as suas possibilidades de autodeterminação e codeterminação nas atividades de ensino” (p.139). Para tanto, é incumbência do professor criar situações-problemas, onde os alunos sejam desafiados, a fim de, conhecer suas possibilidades e desenvolver suas potencialidades, sem necessariamente fazer uso de uma técnica específica.

Nesse aspecto, corroboramos com o autor, quando postula a importância da ação

pedagógica pautada nessas três modalidades de ensino, principalmente quando concebemos o aluno enquanto sujeito do processo. Portanto, este deve capacitar o aluno a fim de valorizar a sua participação na vida social, cultural e esportiva, potencializando a possibilidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através de uma reflexão crítica.

Por conceber o conceito *crítico*, como sendo a capacidade do aluno de questionar e analisar as condições e a complexidade da vida social de maneira fundamentada e o conceito *emancipatório*, como sendo o processo de libertação do mesmo de condições limitadoras de suas capacidades racionais (KUNZ, 2003), compreendemos que a perspectiva crítico-emancipatória favorece o processo de inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual, no sentido de potencializar o constante diálogo entre professor-aluno, contribuindo assim, para apropriação e (re) significação dos conhecimentos necessários para a reflexão crítica das ações e para o desenvolvimento da autonomia.

DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo assumiu como eixo central de suas ações no âmbito teórico-metodológico a Pesquisa Ação Colaborativa, pela possibilidade desta perspectiva oferecer a todos os envolvidos (professores, estagiários, pesquisadores, alunos e familiares) atuarem de maneira compartilhada na produção de saberes-fazer pedagógicos. Para tanto, orienta-se pela ação colaborativa entre pesquisadores, mediada pela relação dialógica, que se materializa nos círculos reflexivos, em que os sujeitos envolvidos no processo de intervenção pedagógica são coprodutores de conhecimentos (IBIAPINA, 2008). O foco desta abordagem se centra na produção de conhecimentos e nos processos de formação, reconciliando essas duas importantes dimensões da pesquisa em Educação/Educação Física.

Os sujeitos participantes do projeto foram 30 jovens e adultos com deficiência intelectual⁴, oriundos da APAE de Vitória/ES e da comunidade. As intervenções ocorreram às quintas-feiras, sendo que um grupo de 15 alunos era atendido entre 14 e 14:50 horas e o segundo grupo também de 15 alunos era atendido entre 15:00 e 15:50 horas. Ao longo do segundo semestre de 2011, desenvolvemos 12 intervenções realizadas na sala de Ginástica Artística do CEFD/UFES.

Durante os atendimentos, os estagiários assumiram as seguintes funções: dois coordenavam as aulas e um realizava a videogravação desta. Após cada aula, professores,

⁴ A utilização de todos os registros de coleta de dados foram autorizados pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

estagiários e pesquisadores refletiam sobre os procedimentos didático-metodológicos utilizados naquele dia e planejam as próximas intervenções tomando como eixo destas discussões as impressões, proposições e percepções captadas na aula anterior, refletindo, assim, sobre os problemas que surgem, organizando e reorganizando as atividades de aula de acordo com o interesse dos envolvidos.

A coleta de dados se deu por meio do registro das aulas em diários de campo, relatórios finais solicitados aos estagiários e a realização de um grupo focal com os responsáveis pelos jovens e adultos. Os dados foram discutidos com base na Análise de Conteúdos (BARDIN, 2004) pela possibilidade que esta técnica apresenta, juntamente com o referencial teórico de compreender a contribuição da GG aos processos inclusivos de jovens e adultos com deficiência intelectual.

No que se refere à triangulação dos dados coletados, consideramos para registro e análise os momentos de aula com foco no compartilhamento entre o aluno com deficiência e seus colegas, o processo de organização, execução e avaliação das aulas, a importância da experiência em tela para os diferentes processos de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse aspecto, apresentamos para discussão as três categorias de análise, a saber: 1) O Ambiente enquanto agente potencializador; 2) Interação Social e Relação Dialógica e 3) Mediação pedagógica e mudanças comportamentais e atitudinais.

O AMBIENTE ENQUANTO AGENTE POTENCIALIZADOR

A GG por si só, já é uma prática que facilita a interação entre os indivíduos, por ser caracterizar pelo prazer em praticar, pela liberdade de expressão, participação de todos, diversão, dentre outros, sabemos, contudo, que ela não pode ser algo isolado.

Partindo dessa premissa, optamos por potencializar nosso ‘ambiente’, de modo que este se constituísse enquanto em elemento contributivo para as relações sociais que ali emergiam. Dentre os elementos considerados potencializadores destacaremos: a música e o uso de materiais convencionais e/ou alternativos.

A opção pela música adveio, pois, anteriormente, delimitamos como tema de nossas intervenções a ginástica com elementos circenses, deste modo, elencamos algumas músicas que continham o tema circo para perpassar as nossas intervenções, com o intuito de focalizar

qual era o tema do projeto. Ocorreu que música se constituiu como um elemento potencializador do processo de socialização dos sujeitos. Como é possível observar no registro seguinte:

“Durante essa intervenção observei que, sempre que a música esta presente há uma grande mobilização por parte do grupo em participar das atividades. O aluno T que de início fica bem quieto acabou no decorrer da atividade se soltando e observamo-lo por diversas vezes sorrindo e interagindo com alguns monitores” (Diário de campo, nº2, 01/09/2011).

Nota-se, que a música se constituiu como um estímulo, para que o grupo participasse de forma mais efetiva e ativa nas atividades, visto que, as atividades físicas com presença de música se assemelham a atividades prazerosas e interessantes, o que levam os indivíduos a manterem-se nelas devido à satisfação que elas provocam (DE JESUS MIRANDA; DE SOUZA, 2009), aspecto este, que potencializou as trocas e inter-relações entre os envolvidos, assim como observamos em relação à participação do aluno T, que de início estava tranquilo e depois foi ‘se soltando’, de modo que ele participasse da aula sorrindo e interagindo com os demais alunos e monitores.

De acordo com Bang (1991), a música é um elemento que possibilita/valoriza a interação entre os envolvidos, visto que, esta é um meio de comunicação de caráter predominantemente emocional e tem grande aplicação em situações onde a linguagem verbal não está presente.

Outro elemento, considerado contributivo para as trocas e inter-relações, foi à utilização de materiais convencionais e/ou alternativos como objetos que perpassavam as intervenções. Ressaltamos que para além de favorecedores das relações, estes também se constituíram como fonte das potencialidades/possibilidades dos alunos envolvidos.

Para tanto, destacaremos o aluno J. Este possui hemiplegia⁵, entretanto, para além da sua limitação física, este mostrou extrema facilidade/habilidade em manear/manipular arcos e bolas (elementos constituintes da ginástica rítmica), como é possível observar na narrativa que segue:

“Interessante nessa apresentação foram às reações das pessoas em relação ao J, que apesar de possuir uma “limitação física” não deixava a bola sair do seu controle, os pais que acompanhavam a apresentação ficavam impressionados com a habilidade dele em manipular a bola, dando sempre um jeito para que não caísse no chão. Ficaram até surpresos quando um dos monitores deixou a bola cair no chão e ele que possui aquela “limitação”

⁵ Caracteriza-se pela paralisia completa de um hemisfério do corpo.

não deixava de jeito nenhum a bola sair do controle” (Diário de campo, nº 12, 17/11/2011).

A respeito dessa vivência duas questões merecem destaque: a primeira, é que a mesma evidenciou ainda mais o processo vivido por J. no laboratório, visto que, ao estimularmos as suas reais potencialidades, instigamos aos outros alunos a se perceberem como sujeitos singulares em contextos coletivos. Nessa perspectiva, destacamos que “[...] o ensino deve fomentar, para tanto, a capacitação dos alunos para um agir solidário, nos princípios de codeterminação e autodeterminação” (KUNZ, 1994, p. 37).

A segunda refere-se ao olhar dos pais e dos presentes, mediante a essa situação. Observamos a surpresa de muitos com a ‘habilidade’ do aluno J em relação ao manuseio do aparelho, para tanto, ratificamos o quanto essa situação foi fundamental para que muitos presentes conseguissem observar para além das limitações deste e dos demais alunos e enxergassem as possibilidades/potencialidades destes. Nessa perspectiva, trazemos a fala de Sacks (1998) quando ele aponta que “[...] o olhar é uma maneira de se posicionar no mundo e diante dele. O olhar é uma linguagem que se constrói e se realiza no contato com os outros, nas inter-relações” (*apud* BIANCHETTI e CORREIA, 2011, p.151).

INTERAÇÃO SOCIAL E RELAÇÃO DIALÓGICA

Esta categoria visa discorrer sobre as contribuições da interação social e da relação dialógica estabelecida entre os envolvidos, no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Cabe ressaltar, que a relação comunicativa⁶, não está pautada apenas no que se refere à linguagem verbal, mas nas diversas manifestações signicas que esta forma de expressão pode se constituir/materializar.

O processo comunicativo, estabelecido a partir da relação dialógica entre os envolvidos, foi fundamental para que estes se sentissem enquanto sujeitos da ação, pois por meio dessa troca era possível observar e analisar as demandas solicitadas pelo grupo, que posteriormente eram utilizadas como eixo norteador para desenvolvermos as próximas ações. Outro fato a ser evidenciado, é que essa relação propiciou a aproximação dos alunos, e os mesmos com os professores, movimento este que auxiliou de maneira significativa no processo de interação/socialização de todos os envolvidos. Esse momento de socialização é

⁶ Por Ação Comunicativa denominamos aquelas ações que têm a sua finalidade nos próprios sujeitos participantes da mesma; que não provém de um domínio natural dado (também não é uma ‘produção’), mas que pretende alcançar a compreensão sobre o Sentido e os Objetivos das Ações (MOLLENHAUER, *apud* KUNZ, 1991, p.138)

aqui compreendido como “[...] o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento” (BELLONI, 2007, p.59).

As relações entre alunos-alunos e alunos-professores deve dar-se em contextos dialógicos, onde a linguagem torna-se o agente mediador desta relação. Nesse sentido, o conhecimento técnico, cultural e social só poderá ser compreendido por meio da interação e da linguagem, visto que são as “[...] interações que contribuem para o desenvolvimento da competência social do aluno, competência necessária não apenas para o sentido de cooperação e participação ativa e crítica no mundo” (KUNZ, 2003, p.27).

Neste bojo, trazemos em tela duas falas coletadas no grupo focal realizado com os responsáveis pelos jovens e adultos.

“Eu vejo, que vocês vão lá pegam e trazem para junto, levam eles pra fazer as atividades como se não tivesse nenhuma deficiência, é o modo como vocês vão vendo, tratando, como se fosse uma pessoa normal. Então a gente acha que eles não percebem quando são olhados diferente, mas quando alguém trata eles diferente eles percebem, percebem sim” (Responsável pelo aluno L, grupo focal, 10/11/2011).

Concebemos que a relação dialógica estabelecida foi fundamental para a qualificação das relações sócio-culturais e sócio-educacionais ali produzidas, potencializando assim, o processo de autonomia e socialização dos envolvidos. Nessa perspectiva, destacam-se as diversas formas de linguagem estabelecidas nas interações, principalmente a linguagem do “se movimentar”, visto que esta “[...] prática pode proporcionar formas de viver e compreender o gesto, o corpo em expressão, das mais diferentes maneiras a todos os envolvidos” (TOLEDO; TSUKAMOTO; GOUVEIA, 2009, p.46). Deste modo, muitos podiam expressar-se e comunicar-se através dos gestos e movimentos que naquele contexto emergiam, ressaltando, que o nosso corpo carrega consigo traços da nossa cultura.

MEDIAÇÃO⁷ PEDAGÓGICA E MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS E ATITUDINAIS

Nesta categoria, centraremos nossas discussões acerca das contribuições da mediação pedagógica na prática da GG, para as mudanças comportamentais e atitudinais dos jovens e adultos. Para tanto, fizemos um recorte e optamos pela escolha do aluno N em virtude do comprometimento de fala apresentado, visto que no início do projeto, ele pouco se

⁷ Concebemos este conceito a partir de pressupostos sócio históricos como processo pelo qual um elemento intermediário (mediador), visa potencializar/favorecer as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

relacionava com o grupo e com os demais professores, passando parte das intervenções sentado e raramente interagia com materiais/objetos presentes na sala. Como é possível observar nas seguintes narrativas:

“O N ficava muito sentado, não dava as mãos para ninguém e raramente olhava para mim [...]” (Relatório final solicitado aos estagiários – professora K).

Depois de observada a limitação do aluno, procuramos durante os planejamentos⁸, pensar estratégias para que no decorrer das intervenções este se aproximasse/interagisse com o restante do grupo, de modo que, aos poucos também participasse das atividades que estavam sendo propostas. Definimos então, que durante as intervenções N sempre estaria acompanhado por um professor, com a função de mediar e potencializar as relações deste aluno com os demais colegas, professores e materiais/objetos, pois conforme nos alerta Silva *et al* “[...] o professor é responsável por organizar atividades educacionais que possibilitem ao indivíduo criar e, conseqüentemente, internalizar o conhecimento social” (2011, p. 220).

“Tanto D quanto o N precisavam de um incentivo para se levantar e fazer um determinado movimento. Comecei a ficar bem perto, sentada na frente deles e a ‘brincar’ com algum material para que eles olhassem e tivessem interesse [...]” (Relatório final solicitado aos estagiários – professora K).

Observa-se na narrativa da professora, que o meio utilizado para conseguir a atenção do aluno foi através da utilização de materiais que podem ser convencionais e/ou alternativos, já que a GG possibilita essa liberdade na escolha dos objetos a serem trabalhados, nesse sentido, destacamos a importância de se fazer uso dos materiais durante as aulas, pois como nos apresenta Toledo, Tsukamoto e Gouveia (2009, p.40),

A criatividade é estimulada quando os praticantes “descobrem” diferentes formas de movimentar um determinado material, de combiná-lo aos movimentos ginásticos ou às demais formas de movimentar o corpo (individualmente ou em grupo) ou ao que se deseja expressar, ou seja, o limite é a criatividade das pessoas envolvidas.

Com o decorrer das intervenções, mudanças atitudinais puderam ser observadas, dentre as quais destacamos a relação estabelecida entre N e a professora que o acompanhava durante as intervenções, como podemos observar na narrativa:

⁸ Estabelecidos como “[...] momento de dialogar sobre a experiência que está sendo vivida no processo de desenvolvimento do projeto” (AYOUB, 2004, p.28).

“O N até me abraçou, demonstrando carinho e confiança. Já o D começou a sorrir e olhar para mim com a cabeça mais levantada [...]” (Relatório final solicitado aos estagiários – professora K).

Mudanças de comportamento também foram observadas, como a participação mais presente e ativa nas aulas, evidenciada nas falas:

“O N mostrou-se mais ativo nas aulas usando o material, jogando bola, olhando para o espelho, rindo, abraçando e prestando mais atenção nas minhas falas [...]” (Relatório final solicitado aos estagiários – professora K).

Destacamos neste movimento, o processo de mediação estabelecido entre a professora e o aluno N, enquanto fundamental para o desenvolvimento do aluno, na medida em que este processo favoreceu a participação mais efetiva do mesmo nas intervenções, o que contribuiu para fomentar as relações sociais.

Em nosso entender, é por meio destas ações que o sujeito aprende e se desenvolve culturalmente, atribuindo, assim, sentidos e significados as suas ações, e conseqüentemente desenvolvendo sua competência/autonomia, social, pessoal e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados deste estudo evidenciaram a significativa contribuição da GG, enquanto uma prática corporal focada na interação e formação humana dos envolvidos, pautada principalmente em ações comunicativas e dialógicas entre aluno-aluno e aluno-professor, auxiliando os mesmos no processo de construção/desenvolvimento da autonomia, ferramenta fundamental para se constituir uma relação qualitativa com os contextos sociocultural e sócio educacional. Nesse aspecto,

[...] podemos observar que a GG é possível em diferentes contextos e proporciona vivências diferenciadas e únicas por meio de um processo essencialmente inclusivo, criativo e repleto de valores que contribuem na formação humana, individual e coletivamente (TOLEDO; TSUKAMOTO; GOUVEIA 2009, p.46).

Destarte, faz-se necessário evidenciar a efetiva contribuição dos professores nesse movimento, como mediadores, através da relação dialógica estabelecida com os alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois como demonstra Kunz (1994), é por meio da comunicação que se tem início o processo de “[...] auto-conhecimento e conhecimento do outro nas relações sociais” (p.145), movimento necessário e fundamental para o processo de socialização.

Também evidenciamos a contribuição dessa experiência no processo de formação dos professores envolvidos, visto que como apresenta Nóvoa (1992, p.28), “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

GENERAL GYMNASTICS FOR YOUTH AND ADULTS WITH INTELLECTUAL
DISABILITY: THE EXPERIENCE OF LAEFA POTENTIATING INCLUSIVE SHARES

ABSTRACT

Qualitative Research that aims to describe/analyze the teaching of General Gymnastics (GG) as a tool to potentializer inclusive processes of youth and adults with Intellectual Disabilities. The theoretical-methodological design is based on the Action Research Collaborative. The subjects are the APAE Vitória/ES and community totaling 30 students. Data collection took place with the classes in field diaries, reports made by the monitors and conducting a focus group with responsibility for students. The results show the significant contribution of GG for their inclusion, enhancing social interaction and human, from communicative actions between students and teachers, helping them in their processes of building autonomy.

KEYWORDS: general gymnastic; intellectual disabilities; inclusion.

GIMNASIA GENERAL PARA JÓVENES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL: LA EXPERIENCIA DE EL LAEFA MEJORANDO LAS ACCIONES

INCLUSIVAS

RESUMEN

Investigación cualitativa que intenta describir/analizar la enseñanza de la Gimnasia General (GG) como herramienta potenciadora para procesos inclusivos de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. El diseño teórico-metodológico se basa en la investigación acción colaboración. Los sujetos son de la APAE Vitória/ES y de la comunidad un total de 30 estudiantes. La recopilación de datos se llevó con el registro de las clases en los diarios de campo, informes realizados por los monitores y realización de un grupo de enfoque con responsables de estudiantes. Los resultados muestran la contribución de la GG para su inclusión, la mejora de la interacción social y formación humana, a partir de las acciones comunicativas entre estudiantes y profesores, ayudándoles en sus procesos de construcción de autonomía.

PALABRAS CLAVES: gimnasia general; discapacidad intelectual; inclusión.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. Ginástica Geral e educação física escolar. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BANG, C. Um mundo de som e música. In: RUUD, E. (Org.) Música e saúde. São Paulo: Summus, 1991.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização.

Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

BIANCHETTI, L; CORREIA, J. A. In/Exclusão no trabalho e na educação: Aspectos mitológicos, históricos e conceituais – Campinas, SP: Papirus, 2011.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: UEL, 2001. p. 91-112.

DE JESUS MIRANDA, M. L; DE SOUZA, M. R. Efeitos da atividade física aeróbia com música sobre estados subjetivos de idosos. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, SC, v. 30, n. 2, Fev. 2009. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/442/358>>. Acesso em: 30 Set. 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____; Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

_____; (Org). Didática da Educação Física 1. 3. Ed. - Ijuí:Unijuí, 2003.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino de ginástica: novos olhares, novas perspectivas. Vol 7, nº4, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa. 1992.

SASSAKI, R. K. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, S. M. C. da; ALMEIDA, C. M. de C; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. Psicol. estud. [online]. 2011, vol.16, n.2, pp.219-228. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 de agosto de 2012.

TOLEDO, E; TSUKAMOTO, M. H. C; GOUVEIA, C. R. Fundamentos da Ginástica Geral. In: NUNOMURA, M; TSUKAMOTO, M. H. C. Fundamentos das Ginásticas. 1. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. v. 1. pp 23-49.

UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto. 1978.

ⁱ Graduanda em licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo e bolsista de Iniciação Científica.

ⁱⁱ Professor graduado em licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo e professor da rede municipal da Serra/ES.

ⁱⁱⁱ Graduanda em licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo.