



EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: A GESTÃO DA AULA NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA*

Adriana Estevão
José Francisco Chicon
Leonardo Pasolini
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

RESUMO

O estudo tem como objetivo discutir e analisar as contribuições que a gestão da aula pelo professor de educação física pode operar aos processos inclusivos de uma criança com deficiência múltipla. Configura-se em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os resultados apontam para a organização da rotina da aula em quatro momentos — ritos de entrada, atividade direcionada, momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse dos alunos e ritos de saída —, bem como a organização do plano de ensino individualizado (pei). A ação mediadora do professor durante as intervenções proporcionaram a uma criança com deficiência múltipla o sentimento de pertença ao grupo, tanto nas relações com as crianças quanto com os professores.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão da aula; inclusão; deficiência múltipla.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da Educação Inclusiva se baseia no direito de todas as pessoas, sejam elas crianças, jovens e adultos de receberem uma educação de qualidade que considere suas características e habilidades, e que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. A inclusão, no âmbito da educação, pressupõe a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais que impedem o acesso ao direito à educação a muitos indivíduos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. O respeito à diversidade nos conchama a percebermos que todos somos diferentes “[...] e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança” (CHICON, 2013, p. 43).

Na inclusão educacional torna-se necessário o envolvimento dos professores e outros membros da equipe escolar no planejamento de ações e procedimentos que promovam a melhoria do atendimento dos alunos. No entanto, alguns estudos da área educacional (CHICON, 2005; CRUZ, 2005; JESUS, 2006) revelam que os professores regentes e os de

* O presente trabalho contou com financiamento da Fapes.



Educação Física, de maneira geral, dizem não estar preparados para atuar com crianças que apresentam deficiência no mesmo espaço-tempo, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão e evidenciarem que a falta de preparo se torna um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

O momento da educação física brasileira é de transformação, construção e (re)significação dos conhecimentos e práticas corporais (CHICON, 2013). Hoje, a área do conhecimento Educação Física promove sua universalização e prática em todos os segmentos de nossa sociedade.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da UNESCO (1978, p. 3) preconiza em seu artigo 1º que: “A prática da educação física e do desporto é um direito fundamental de todos”. E na alínea 1.3 assevera:

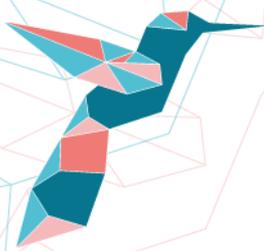
Devem ser dadas condições especiais aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, aos idosos e às pessoas com deficiência, a fim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de educação física e de desporto adaptados às suas necessidades.

Portanto, urge que pesquisas sobre práticas pedagógicas e formação de professores sejam desenvolvidas, e nelas não nos pode escapar, a preocupação com a gestão da aula (RODRIGUES, 2003) no sentido de apontar caminhos, estratégias, formas de interação e mediação, sensibilização, para que as crianças com deficiência possam encontrar em ambiente escolar e não escolar um espaço acolhedor, que lhes possibilitem o acesso, permanência e sucesso.

Sendo assim, visando contribuir na construção do conhecimento para modificar as condições e circunstâncias para o movimento de inclusão de crianças com deficiência em ambiente escolar, nos vimos impelidos em propor este estudo realizado em ambiente não-escolar, com o objetivo de discutir e analisar as contribuições que a gestão da aula pelo professor de Educação Física pode operar aos processos inclusivos de crianças com deficiência múltipla.

METODOLOGIA

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Está orientado para a observação, registro e análise da ação gestora do professor de Educação Física ao desenvolver uma proposta pedagógica no espaço da



brinquedoteca com uma turma inclusiva, em que uma criança com deficiência múltipla¹ interage no mesmo espaço-tempo com crianças não deficientes.

Os participantes do estudo foram 15 crianças, de ambos os sexos, com idades de quatro anos, sendo 14 crianças não deficientes do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes e uma com deficiência múltipla, com idade de 11 anos, sexo masculino, oriunda da comunidade de Vitória-ES. Esses alunos foram atendidos na brinquedoteca, organizada no espaço do Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), por seis estagiários do Curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no período de agosto a dezembro de 2014, totalizando 16 aulas/registros.

Rafael² (sujeito deste estudo) apresentou diagnóstico de deficiência múltipla: paralisia cerebral severa, autismo secundário e cardiopatia cianótica complexa. Para além desse diagnóstico médico, o Rafael, ao adentrar o espaço da brinquedoteca, demonstrava alegria, busca pelos sons com movimentos da cabeça, agitação por perceber que chegou ali. Despertava a curiosidade dos colegas, pois deslocava, no espaço da brinquedoteca, ao ser transferido da cadeira de rodas, em uma prancha de madeira forrada com espuma, de mais ou menos um metro quadrado, com rodinhas, puxado por um cabo de vassoura. Muitas vezes, esse carrinho se transformava em uma das atrações na brinquedoteca, em que todos os alunos curtiam o objeto, ganhando a função lúdica, de brinquedo. Porém, o Rafael apresentava limitações tais como: o não controle sobre os membros superiores e inferiores, não realizava comunicação oral, apenas grunhidos, totalmente dependente de mediação para interação com o meio físico e social. Essa condição dificultava bastante nossa intervenção, por isso, em vários momentos da aula, atuávamos como uma espécie de “controlador de marionete” junto ao seu corpo, para que ele realizasse o movimento, como auxiliando-o a tocar o tambor, na organização de uma bandinha rítmica com os colegas da turma.

Durante o atendimento, os estagiários assumiram as seguintes funções: dois estagiários atuaram na atenção e acompanhamento do aluno com deficiência múltipla durante a realização das aulas; um terceiro estagiário cuidou do registro das aulas em videogravação e fotografias; os outros três estagiários da coordenação da aula com os demais alunos. Para

¹ A deficiência múltipla é a ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente na mesma pessoa, sejam deficiências intelectuais, físicas ou sensoriais (BRASIL, 2006).

² Nome fictício utilizado visando preservar a identidade do aluno sujeito deste estudo.



além desse momento, nos reuníamos logo após o atendimento para realizar a avaliação e planejamento do encontro seguinte (das 15h às 16h30min) e grupo de estudos (das 16h30min às 17h30min).

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação participante, videogravação das sessões e registros em diário de campo. O processo de análise dos dados ocorreu por meio da identificação de dois eixos de análise: a) organização e implementação de um esquema geral de funcionamento das aulas e; b) organização de contextos inclusivos.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

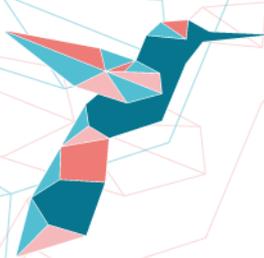
A inclusão de alunos com deficiência múltipla que apresentam necessidades educacionais acentuadas é um fato relativamente recente e novo na educação brasileira (BRASIL, 2006). A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação (CHICON, 2013).

Por isso, consideramos o trabalho de sensibilização das pessoas para a aceitação das diferenças, como um dos meios importantes para a promoção da inclusão nos diferentes ambientes sociais, como a escola, por exemplo. Outra ferramenta facilitadora para o processo de inclusão de uma criança com deficiência múltipla no grupo é o “olhar de perto”, isto é, esse olhar possibilita a percepção de algo que, de outro modo, escaparia a visão do conjunto (KASSAR, 1996).

Esse “olhar de perto” para uma criança com deficiência múltipla pode ser feito pelo professor de Educação Física que, a partir do conhecimento das limitações e das potencialidades do aluno, pode buscar formas de intervenção por meio da estimulação sensorial, viabilizando a percepção do próprio corpo e a interação mediada com os colegas e com o ambiente social.

Assim, no processo pedagógico e na própria gestão da aula é importante que os professores tomem em consideração que alunos com deficiência múltipla:

Podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social. Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas. Apresentam, algumas vezes, interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir,



comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos (BRASIL, 2006, p. 13).

Nessa lógica, o professor necessita de um esforço maior para promover e programar uma prática inclusiva para os indivíduos diferentes que apresentam deficiência múltipla. No entanto, Vigotsky (1997) nos conforta ao afirmar que esses alunos não são menos desenvolvidos, mas apresentam uma forma qualitativamente diferente de se desenvolver. Na linha desses argumentos, enfatizamos a fala de Góes (2002, p. 101), ao salientar que: “[...] a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança”.

É necessário pensar que pessoas com deficiência múltipla devem ter acesso a possibilidades reais de desenvolvimento em seus processos de aprendizagem, seja dentro ou fora da escola. Portanto, cabe aos profissionais da educação encontrar os meios de potencializar o aprendizado desses e de todos os alunos matriculados na escola.

A GESTÃO DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Buscar uma ação gestora que abranja ações que venham a oportunizar o desenvolvimento de potencialidades de sujeitos com deficiência múltipla, requer muitos recursos, não só do professor, mas também do espaço onde acontecem as aulas/intervenções. Por isso, “[...] o papel do professor é decisivo como competência profissional (organizar e gerir a classe) desempenhado em todo processo de ensino-aprendizagem” (RODRIGUES, 2003, p. 18).

O professor deve criar/provocar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam produzir conhecimentos, porém, antes mesmo de “pensar em ensinar”, o professor deve estabelecer formas de organização e funcionamento da classe/grupo. Nessa lógica, Rodrigues (2003) indica três aspectos que são de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem. São elas:

- Organizar e implementar um esquema geral de funcionamento da classe;
- Conceber uma estrutura de organização do espaço, do tempo, dos recursos, dos alunos etc.;



- Conceber e implementar uma estrutura de atividades de ensino, com sequências e encadeamentos perfeitamente rotinizados.

São três ideias que facilitam muito a organização do professor e do ambiente de aprendizagem, pois elas nos trazem o aspecto da rotina para o grupo, durante as intervenções.

Tendo como base a atuação do professor em diferentes contextos de aprendizagem, concordamos com Rodrigues (2003, p. 25) quando ele destaca três estratégias indispensáveis para inclusão de alunos com deficiência:

[...] o professor deverá analisar se os cenários de organização do ambiente de aprendizagem proporcionam lugar e condição para as necessidades dos alunos, em segundo lugar, terá de decidir se as rotinas de organização da aula incluem ou excluem as necessidades especiais; em terceiro deverá verificar se [...] [as] atividades e sua organização sequencial dos percursos e ritmos de aprendizagem [contempla a participação] de todos os alunos.

Tendo em consideração essas três estratégias citadas, o professor gestor é capaz de construir o que Rodrigues (2003) chama de “planos de acção” (planos de aula), que são construídos como guias detalhados de atividades, (quem faz o que, com quem, com o quê, como, onde e quando). Para isso o professor deve ter em mente o conhecimento sobre o lugar de atuação, ou seja, o cenário onde ele irá trabalhar, para que ele possa criar esquematizações que o ajude a desenvolver estratégias necessárias para atingir seus objetivos, estimulando a produção de conhecimento e o desenvolvimento pessoal dos alunos, favorecendo, assim, o processo ensino-aprendizagem.

A GESTÃO DA AULA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O encontro com Rafael

O encontro com Rafael ocorreu na porta da brinquedoteca. Ao chegar, acompanhado de sua mãe e sua irmã, Rafael estava sentado na cadeira de rodas, tendo duas faixas que sustentavam seu tronco ereto e preso à cadeira. Recebemos um abraço caloroso dos familiares, nos passando uma sensação de confiança, aliviando nossa ansiedade. Conversamos um pouco sobre a história de Rafael e recebemos orientações sobre o manejo dele em termos de postura, transferência da cadeira de rodas para o solo e do solo para a cadeira de rodas, comportamentos, etc. Os familiares ficaram por perto durante todo processo de intervenção e



a medida que as dúvidas iam surgindo, eles iam nos auxiliando, sobre: O que fazer? Como fazer?

Percebemos a situação como um desafio à nossa arte de ensinar. Tivemos a mãe e a irmã de Rafael, criaturas maravilhosas, sempre confiantes, alegres, com grande dose de otimismo, como colaboradoras que sempre apoiavam nossas ações e muito nos orientavam e ensinavam. A participação delas no processo ensino-aprendizagem foi fundamental e nos deu mais confiança para seguir em frente com nosso objetivo.

O processo de inserção desse aluno no grupo de crianças ocorreu lentamente, pela dificuldade de torná-lo membro reconhecido e aceito por todos. Primeiro, porque ele estava entrando em um grupo de crianças que estudavam na mesma escola, encontrando-as uma vez por semana, no dia do atendimento na brinquedoteca. Segundo, devido as características físicas e comportamentais de Rafael — era alto, cadeirante, não sustentava o tronco ereto por muito tempo na posição sentado, emitia grunhidos altos, “babava” com certa frequência, não se movimentava, não falava —, enfim, causava estranhamento aos colegas.

A organização do processo ensino-aprendizagem

O processo de aprendizagem e inclusão do Rafael sofreu modificações durante todo o período em que ele passou conosco. Durante as primeiras intervenções buscamos observar o comportamento dele. Notamos um afastamento de todo o grupo em relação a ele, pois causava um estranhamento nas crianças, devido ao seu modo de ser, como já descrito anteriormente. Desse modo, concordamos com Jannuzzi (1992, p. 115), quando expressa:

Pode-se considerar que a rejeição ao estranhamento ou diferente faz parte do processo de formação de grupos, em que a categorização e a autocategorização atuam de forma a facilitar ou dificultar a aceitação no grupo. As diferenças comportamentais e físicas dos alunos em relação a seus colegas dificultam a assimilação no grupo, acentuando até o contraste entre eles.

Em frente a essa situação de afastamento do grupo em relação ao Rafael, analisando os dados coletados, em termos da gestão da aula, identificamos os seguintes eixos reveladores de nossas ações pró-inclusão de Rafael nas atividades e no grupo: organização de um esquema geral de funcionamento das aulas e organização de contextos inclusivos. Para fins didáticos, resolvemos apresentar, descrever e analisar os dois eixos concomitantemente.



Organização de um esquema geral de funcionamento das aulas e organização de contextos inclusivos

Para dar maior organicidade às aulas, conforme salienta Rodrigues (2003), trabalhamos com um esquema de aula que assim se configurou: ritos de entrada; atividade dirigida; momento de escolha dos cantos temáticos da brinquedoteca por interesse e ritos de saída.

Para efeito deste estudo, vamos apresentar esses diferentes momentos da aula com seus fundamentos e o desenvolvimento das atividades durante as intervenções realizadas, situando a participação do Rafael.

- Ritos de entrada

Esse é o momento inicial de todas as aulas, em que as crianças adentram em silêncio o espaço da brinquedoteca e se posicionam sentadas em círculo, com o objetivo de relembrarmos de fatos e acontecimentos da aula anterior. Um brinquedista³ é responsável por conduzir a conversa com todo o grupo de crianças, instigando-as a relembrarem acontecimentos da aula anterior, por exemplo: quem brincou com Rafael no carrinho? Como foi a brincadeira? Quem estava discutindo pelo uso do mesmo brinquedo? Qual foi a solução que encontraram para resolver o problema? etc. Sempre fazemos uso da palavra em nome de Rafael, dizendo para todo o grupo do que ele brincou, do que mais gostou, com quem brincou.

Esse momento é muito importante para o processo educacional, pois ao fazerem esse exercício, as crianças, estabelecem e organizam a relação pensamento-linguagem, trocam experiências e identificam a continuidade das aulas. Assim, consideramos a linguagem como uma ferramenta norteadora do nosso processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Vygotsky, (1991, p. 22-23), “[...] as crianças aprendem a usar a linguagem de um modo que lhes permita ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura [...]. A criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal”.

³ O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-las, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (1994) é aquele que estimula a brincadeira infantil.



- Atividade Direcionada

Esse momento é desenvolvido seguindo um cronograma de atividades planejadas para todo o grupo durante o semestre. O conteúdo envolve atividades relacionadas aos jogos tradicionais infantis — piques, cantigas de roda, amarelinha etc. (KISHIMOTO, 1996) e a arte de contar histórias — tematizando por meio das histórias a questão da diversidade/diferença —, com o objetivo de sensibilizar os alunos não deficientes em relação ao acolhimento orientado ao colega com deficiência (CHICON, 2013). Caracteriza-se por ser um momento em que o professor/brinquedista direciona a tarefa a todos os alunos.

Esses jogos, brincadeiras e histórias infantis estão inseridos no meio social de cada criança desde seu nascimento, facilitando sua apropriação e, conseqüente, inserção no ambiente sociocultural onde vivem. Assim, de acordo com Brougère (1995, p. 98), “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem”.

Durante todo o semestre, adotamos estratégias pedagógicas de intervenção pensadas e elaboradas em nosso plano de ensino individualizado (PEI)⁴ para Rafael. Esse plano nos serviu de base para o desenvolvimento dos atendimentos realizados com o Rafael, no sentido de sistematizar propostas para o processo de ensino-aprendizagem e percepção/participação dele no grupo. Essa forma de organizar o planejamento nos permitiu traçar métodos de ensino condizentes com as características individuais de Rafael, bem como nos auxiliou a melhor conhecer seus pontos fortes e fracos, a partir das informações coletadas a cada aula, no processo.

Nesse sentido, para ilustrar o modo como a intervenção era realizada nesse momento, destacamos uma intervenção em que a ênfase foi tematizar a questão da diversidade/diferença com as crianças, tendo como objetivo esclarecer a turma sobre a deficiência de Rafael, para facilitar sua inserção com os colegas.

Tematizando a questão da diferença/diversidade com as crianças

Assim que entramos na brinquedoteca com as crianças, percebemos a curiosidade delas em relação ao computador que estava na sala. Então,

⁴ O PEI é definido por Rodrigues (1991, p. 78), “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais”.

explicamos que depois da conversa inicial iríamos assistir um desenho. O curta “Out of Sight”⁵, que dura pouco mais de cinco minutos, trata de uma garotinha cega que passeia pelas ruas com o seu cão-guia até que, por causa de um assalto, se perde do cachorro e se desvia do seu caminho familiar. Logo, a menina acha uma varinha de madeira e a utiliza como uma forma de tocar as coisas e possibilitar seu deslocamento a procura de seu cão. Além da varinha, ela também se utiliza da audição e do olfato para perceber tudo o que estava a sua volta. O curta também mostra como ela percebe o mundo que a cerca.

Ao finalizar o vídeo, iniciamos um diálogo com as crianças sobre o desenho e elas disseram que a menina era uma fada, pois tudo em que ela tocava com a varinha, ia mudando. Mas, na verdade, tudo que ela tocava com a varinha era mostrado como ela compreendia. Logo, percebemos que as crianças não compreenderam o sentido do vídeo. Então, começamos a explicar algumas coisas, por exemplo: o cachorro dela era sim o amigo dela, mas também era o seu guia, pois ela era cega e percebia o mundo de outra forma, por meio da audição, do tato e do olfato.

Na sequência, pedimos para que as crianças formassem duplas, orientando que uma faria a representação da menina cega, usando uma venda nos olhos e o colega faria a função do cão guia, auxiliando-a na exploração dos brinquedos, depois os papéis seriam invertidos.

Após a vivência, conversamos novamente com as crianças, tematizando a questão da diferença/diversidade, explorando a presença de Rafael e sua mãe na sala, segue trecho da narrativa:

Estagiário: Então, assim como a menina cega é diferente, nós também somos diferentes uns dos outros. O Rafael também. Assim como você (apontando para uma criança) é diferente do seu colega. Observem, alguns de vocês são negros, outros brancos. O professor é careca, outros são cabeludos. No momento seguinte, a mãe de Rafael contou a história de como Rafael havia nascido e falou sobre algumas complicações que geraram a deficiência dele. Depois ela destacou as coisas que ele gostava ou não de fazer, ressaltando as igualdades e diferenças com as demais crianças. Sentindo-se à vontade para perguntar, as crianças se envolveram, questionando sobre os gostos e desgostos de Rafael, sempre com um olhar de descoberta diante de cada resposta (Diário de campo, 11-9-2014).

Na situação narrada, podemos identificar e perceber que as crianças precisam entender o que se passa com esse sujeito “diferente” e, para isso, o diálogo esclarecedor e franco é fundamental em todos os casos de inclusão, para aproximar as crianças não deficientes de crianças como o Rafael. É necessário que elas percebam que o Rafael também pode brincar e ser deslocado (na sua cadeira de rodas, no colchão e no seu carrinho), mas que ele consegue isso da sua maneira, com ajuda de professores e dos colegas do grupo. E que por mais que ele precise de ajuda, ele também é uma criança que gosta de brincar e, principalmente, precisa de

⁵ “*Out of Sight*” (fora de vista) é um curta metragem de animação produzido por 3 estudantes chineses como trabalho de conclusão de curso na Universidade Nacional de Artes de *Taiwan*.



outros colegas ao seu lado. Pois, “As crianças com deficiência múltipla podem e são capazes de aprender [...]” (BRASIL, 2006, p. 43).

A partir dessa intervenção, “o olhar” das crianças sobre o Rafael mudou consideravelmente de uma forma positiva e qualitativa. Já não demonstravam medo e receio de se aproximar dele. Passaram a sentar e brincar com sua cadeira de rodas. Participavam de brincadeiras com ele, por exemplo: quando era deslocado em seu carrinho, os colegas sentavam junto com ele, empurravam o carrinho, enfim, a relação ganhou novos contornos.

Com essa ação mediadora e outras mais que fomos desenvolvendo, percebemos que na relação com os colegas, Rafael foi se tornando parte da turma, gerando um sentimento de pertencimento. Essa afirmação pode ser mais bem elucidada por Pichon-Rivière (1998) ao salientar que o pertencimento diz respeito ao grau de identificação dos membros do grupo entre si e destes com a tarefa — ao sentimento de identificação. Alertando que as identificações sustentam a cooperação no grupo e que a cooperação pressupõe reciprocidade e se dá por meio do desempenho de diferentes papéis e funções.

- Momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse dos alunos

Esse momento é sem dúvida o mais aguardado por todas as crianças, “a hora de brincar do que quiser”. Nesse momento as crianças são instigadas a brincarem e explorarem os cantinhos e seus brinquedos, construindo assim situações de brincadeiras em pequenos e em grandes grupos. Para esse momento as crianças tem livre escolha para brincar, o que segundo Kishimoto (1996) é muito importante para o processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, ela destaca que,

[...] a concepção de brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia.

Em paralelo a essas escolhas, todos os brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, seja individualmente ou em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincar junto. Para o Rafael esse momento não era diferente, pois ele adorava passear pela brinquedoteca em seu carrinho e explorar alguns cantinhos. Sabendo que ele adorava música, nós em todas as intervenções buscamos levá-lo



até o cantinho da música para que ele pudesse brincar junto conosco e também com as crianças que lá estavam. Além do cantinho da música, passávamos muito pela cama elástica da brinquedoteca, brinquedo esse que o deixava muito feliz e o cantinho do fantoche, onde contávamos muitas historinhas.

Sendo assim, concordamos com Oliveira (1993, p. 37), quando ela destaca: “[...] a intervenção pedagógica é essencial na promoção do desenvolvimento de cada indivíduo, de cada sujeito. O sujeito não percorreria caminhos de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizagem, resultado da intervenção deliberada de outras pessoas na vida dele”.

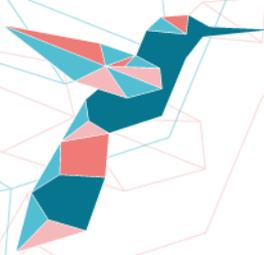
Por isso, planejamos atividades que se organizaram com a finalidade de alcançar os seguintes objetivos: aproximar o Rafael do grupo e o grupo dele; proporcionar atividades de estímulo sensorial; movimentá-lo de formas variadas, por exemplo, na cama elástica, na bola de pilates, em seu próprio carrinho.

Com relação a organização de contextos de aprendizagem com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento dos sentidos, destacamos a atividade de exploração do cantinho da música, onde o Rafael se sentia sempre muito a vontade. Por esse motivo, em todas as intervenções, buscamos uma interação do Rafael com esse cantinho, com os instrumentos lá presentes e com os colegas que se interessavam por essa brincadeira naquele momento.

Refinando os sentidos: Rafael brincando com a música

Após a conversa inicial, começamos a deslocar Rafael pelo espaço da brinquedoteca, demos algumas voltas e paramos no cantinho da música, onde começamos a tocar o tambor e o piano. O Rafael conseguia dar alguns “tapas” no tambor por impulso e, cada vez que ele acertava, ele respondia com um sorriso enorme. Ao perceber que seu interesse pela atividade estava diminuindo, convidamos outras crianças para tocar instrumentos junto com ele. Formamos uma banda de cinco componentes. A cada uma das crianças demos clavas que são utilizadas para produzir a batida do makulê e explicamos como utilizar o instrumento. Na sequência, trocamos a clava por pandeiros, com o objetivo de variar a produção de sons e iniciar cantigas de roda. Prosseguimos assim até a perda de interesse. O Rafael participou demonstrando alegria e interesse pela atividade e manteve sempre seu sentido auditivo aguçado, prestando atenção em tudo o que estava acontecendo (Diário de campo, 25-9-2014).

É relevante notar nessa atividade — e os professores precisam ficar atentos a isso — , que trabalhar *os sentidos* (audição, visão, tato...) de uma criança com deficiência múltipla com



as características apresentadas pelo Rafael, talvez seja uma via interessante de interação dele com o mundo e com os grupos sociais que o cercam.

Também, não poderíamos deixar de evidenciar nessa narrativa, a importância do papel mediador do educador/brinquedista na promoção do encontro entre os diferentes atores presentes na brinquedoteca e na orientação da conduta compartilhada deles em relação ao desenvolvimento da atividade. Pois, é mister entender que “[...] é por intermédio do outro, de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao eu e interage com ele, que esse eu vai tomando forma no mundo. [...] o indivíduo vai constituindo seus modos de pensar, de agir e de sentir socialmente elaborados [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 83).

- Ritos de saída

Enfim, chega ao final nossa intervenção, momento em que ouvimos de todas as crianças: “ahhhhh, já?”, sinal de que a aula poderia continuar sem nenhum problema, pois estava prazerosa. Mas de qualquer forma, é hora de guardar os brinquedos, hora de arrumar toda a bagunça feita nos momentos anteriores. No momento inicial sempre reforçamos a ideia de arrumar e colocar todos os brinquedos em cada cantinho, para que eles estejam lá na intervenção seguinte, dormindo e esperando por eles.

Assim que os brinquedos são guardados pelas crianças, elas sentam no chão, formando um círculo e iniciamos a conversa, com o propósito de avaliar o realizado. Nesse momento, solicitamos que elas nos falem sobre o que brincaram, com quem brincaram, o que aconteceu de diferente na aula, de que mais gostaram de brincar, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos da gestão da aula, destacamos a organização dos quatro momentos da aula — ritos de entrada, atividade direcionada, momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse dos alunos e ritos de saída —, bem como a organização do Plano de Ensino Individualizado (PEI), elaborado em função de atender as necessidades educacionais de Rafael, como ferramentas importantes para um trabalho na perspectiva da inclusão, em que os processos de ensino-aprendizagem precisam estar bem articulados para possibilitar a apropriação do conhecimento, a participação e envolvimento de todos.



O estudo constata, conforme asseverou Rodrigues (2003), que por ocasião da avaliação e planejamento do processo de intervenção o professor deverá analisar se os cenários de organização do ambiente de aprendizagem proporcionam lugar e condição para as necessidades educacionais dos alunos, em segundo lugar, terá de decidir se as rotinas de organização da aula incluem ou excluem os alunos com deficiência; em terceiro deverá verificar se as atividades e sua organização sequencial dos percursos e ritmos de aprendizagem contempla a participação de todos os alunos.

Para fins de orientação de trabalhos futuros com indivíduos com essas características, destacamos do estudo:

- Os professores precisam ficar atentos, que trabalhar **os sentidos** (audição, visão, tato...) de uma criança com deficiência múltipla com as características apresentadas pelo Rafael, talvez seja uma via interessante de interação dele com o mundo e com os grupos sociais que o cercam. Por exemplo, atividades relacionadas a exploração do universo da música.
- É preciso considerar firmemente a participação colaborativa dos familiares no processo de ensino-aprendizagem.
- No trato pedagógico da aula, o professor deve ter em atenção a tarefa de construir com os alunos um sentimento de pertencimento ao grupo e a aula, isto é, o pertencimento diz respeito ao grau de identificação dos membros do grupo entre si e destes com a tarefa.
- Em turmas inclusivas, o professor deve organizar atividades que ponham em destaque o diálogo franco com os alunos sobre a questão da diferença/diversidade. Por exemplo, por meio da arte de contar histórias; alguns filmes de animação como: "Como treinar seu dragão", da Dream Works Studios, lançado no Brasil em 2010, etc.

Physical Education And Inclusion: A Classroom Management In The Inclusion Of A Child With Multiple Disabilities

ABSTRACT: The study aims to discuss and analyze the contributions that the management class for physical education teacher can operate to inclusive processes of a child with multiple disabilities. Set in a qualitative research of case study. The results point to the Organization's routine of school in four moments — rites of entrance, an activity directed, moment of choice of corners theme playroom for students ' interest and exit rites — as well as the Organization of the individualized education plan (IEP). The action of professor mediator



during the interventions provided to a child with multiple disabilities the sense of belonging to the group, both in relations with children and teachers.

KEYWORDS: Management of the school; inclusion; multiple disabilities.

Educación física e inclusión: a gestão de classe en la inclusión
de un niño con discapacidad múltiple

RESUMEN: *El estudio pretende discutir y analizar los aportes que la clase de administración para el profesor de educación física puede operar a procesos inclusivos de un niño con discapacidades múltiples. Se configura en un tipo de estudio cualitativo de la investigación del caso. Los resultados señalan a la rutina de la organización de la escuela en cuatro momentos — ritos de entrada, una actividad dirigida, momento de elección de juegos temáticos de esquinas para ritos de interés y salida de los estudiantes, así como la organización del plan de educación individualizado (IEP). La acción del profesor mediador durante las intervenciones proporcionados a un niño con discapacidades múltiples el sentido de pertenencia al grupo, tanto en las relaciones con los niños y maestros.*

PALABRAS CLAVES: Gestión de la escuela; inclusión; múltiples incapacidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão; dificuldades acentuadas de aprendizagem; deficiência múltipla*. Elaborado por Ana Maria de Godói *et al.* – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

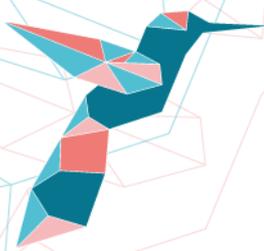
BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CARTA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO DA UNESCO, 1978. Disponível em: <[HTTP://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc119.pdf](http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc119.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2014.

CHICON, J. F. *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. *Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar*. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.



CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese, 1994.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. Cap. 4, p. 95-114.

JANNUZZI, G. S. de M. A. Oficina obrigada e a “integração” do “deficiente mental”. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 1, n. 1, p. 51-63, set./out. 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.

RODRIGUES, D. A. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). *Métodos e estratégias em educação especial: antologia de textos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.

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

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da defectologia* (Obras escogidas). Madrid: Visor, 1997. Vol. 5.