

# DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Dr. ATOS PRINZ FALKENBACH

Doutor em Ciências do Movimento Humano, coordenador e professor do Curso de Educação Física do Centro Universitário Univates, professor do Curso de Educação Física do Centro Universitário Metodista – IPA.  
E-mail: atos@univates.br

GREICE DREXLER

Acadêmica do Curso de Educação Física – Univates  
E-mail: drexler@univates.br

VERÔNICA WERLE

Acadêmica do Curso de Educação Física – Univates

## RESUMO

*O presente artigo aborda a temática da didática da educação física e a inclusão nas aulas da rede regular de ensino. Descreve as repercussões do processo didático da educação física desempenhada com um grupo de crianças através do brincar. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com uso de observações. Os resultados permitem descrever que o processo didático favoreceu a convivência entre as crianças, ampliou os modelos de aprendizagem, possibilitou a interação professor/criança e promoveu novos recursos didáticos nas aulas de educação física voltados para a inclusão.*

*PALAVRAS-CHAVE: Didática da educação física; inclusão; estudo de caso.*

O presente artigo descreve a ação pedagógica da educação física desempenhada com um grupo de crianças, inclusive com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento das aulas. O desenvolvimento das descrições apresenta reflexões acerca da trajetória da educação física e sua relação com a temática da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, reflete a inclusão como um componente educativo e relata uma experiência didática da prática pedagógica da educação física voltada para as relações entre as crianças participantes por intermédio do brincar.

Antes de iniciar com as reflexões iniciais do estudo passamos a apresentar a justificativa do termo crianças com necessidades educacionais especiais adotado neste artigo. A Declaração de Salamanca no ano de 1994 utiliza essa denominação para as crianças com possibilidades e necessidades, mas, sobretudo, para aquelas que possuem as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado, proteção, desejos e sentimentos que outras crianças. Possuem capacidade de interagir, aprender, brincar, comunicar, embora, algumas vezes, de forma diferente (MONTE; SANTOS, 2005).

Destacamos inicialmente que a temática da inclusão em conjunto com as reflexões da didática da educação física permitem exercitar uma ação pedagógica inovadora nas aulas da educação física escolar. Trata-se de avançar em aspectos históricos da prática pedagógica da educação física, cuja trajetória destaca restritos envolvimento didáticos com a temática da inclusão, fator que expõe carências na discussão e diálogos acerca de possibilidades nessa linha.

O ponto de partida para as reflexões ampara-se nas afirmações de Góes (2005) cujos estudos apresentam pequena inserção de crianças com necessidades educacionais especiais na classe regular. A pergunta que pode ser realizada na sequência é: se na classe regular há pouca inclusão, como está a realidade quando se trata da educação física na escola? Outro destaque inicial se volta para a escassez e a carência de estudos da didática da educação física e inclusão escolar, bem como a necessidade atual de estudos nessa área ao considerar os aspectos legais e educacionais. Trata-se de uma necessidade atual que possui significativo impacto social na prática educativa regular, cujos professores, alunos e sociedade em geral podem beneficiar-se do desenvolvimento de valores educativos e humanos.

Outra justificativa para o desenvolvimento dessas experiências didáticas é o fato de que ainda são escassas as pesquisas, vivências e práticas educativas investigadas, que possam contribuir com experiências para incluir no cotidiano de uma classe regular (GLAT; FERNANDES, 2005). Não se deseja um modelo a ser seguido com diretrizes precisas para sua execução, mas experiências que possam ser refletidas e tomadas como ponto de partida, como realidades concretas, cujo reconhecimento

permite outros experimentos contextualizados em acordo com as demandas e as singularidades locais.

Vygotsky (1997) apresenta a problemática da prática da escola de educação especial que isola cada vez mais a criança das experiências coletivas e das relações diferentes. Esse sistema fechado de educação especial em grupos isolados serviu como um sistema atraente e amplamente divulgado. Tal modelo pedagógico veio ampliando a idéia comum de que as pessoas com necessidades educacionais especiais criam mundos próprios, fora do coletivo social. Tais escolas construíram um mundo a parte para seus alunos com trabalhos e estudos próprios, mas que servem apenas para isolar e cada vez mais confirmar a idéia de que não se deve conviver em conjunto das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Vygotsky (1997) compreende a escola com o seu próprio programa, com sua própria metodologia, com seu próprio modo de vida escolar, com professores especializados e conscientes de um processo diferenciado, que nem por isso limita as crianças em suas próprias dificuldades. De fato a ação educativa inclusiva nos moldes atuais é tarefa complexa, pois a vida escolar se comporta de forma excludente.

A histórica segregação exercida na prática da educação física no Brasil esclarece o papel dessa disciplina na história, bem como o comportamento atual da sua prática pedagógica (SANTIN, 2001).

Historicamente os alunos com necessidades educacionais especiais são excluídos do convívio social (JANNUZZI, 2004). Para Kassar (2005) a deficiência foi cultuada pela modernidade como uma causa biológica irreversível, ou seja, a pessoa nasce com a falta de algum sentido, habilidade ou órgão o que a impedirá de se desenvolver e aprender, perspectiva determinista do desenvolvimento humano. Stainback e Stainback (1999) comentam que as filosofias segregacionistas do passado contribuíram para a segregação atual e reforçam os estigmas e preconceitos da sociedade que contribui para reforçar a dificuldade na área da educação física.

A perspectiva determinista também instituiu as escolas voltadas para o atendimento exclusivo dessa clientela cuja ação está voltada ao assistencialismo, diminuindo o processo educacional. Fortaleceu-se a segregação dessas pessoas, sejam crianças ou adultos, do convívio com a sociedade "normal" (KASSAR, 2005). A perspectiva biomédica também influenciou os modelos educativos na escola e reforçou o diagnóstico, bem como as características patológicas com um caráter determinista e irreversível, aspectos que contribuíram para o isolamento e para a tentativa de padronização dos grupos classe de uma escola (PADILHA, 2001).

Padilha (2001) explica que tal conhecimento acaba por entrar o processo de inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, cujas repercussões vão

desde o ingresso da criança na escola até os conceitos antigos acerca da avaliação e da aprendizagem que seguem o diagnóstico biomédico. A autora avalia que mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais para reverter o modelo cultural não são fáceis, nem mesmo rápidas, mas pelo contrário, é um processo lento que requer a qualificação e reestruturação do pensamento dos atores sociais.

Vygotsky (1997) considera que todas as deficiências não somente são de ordem física, mas principalmente sociais. As relações dos órgãos de comunicação não o estabelecem de forma pura e direta com o mundo, por isso a sua carência implica, antes de tudo, na perda de funções sociais, como a degeneração dos vínculos sociais, e na mudança de todos os sistemas de conduta que refletem, principalmente, o sentido de dependência, a carência e as formas de tratamento diferenciado que a sociedade imprime na criança com necessidades educacionais especiais.

O problema das deficiências e do processo educativo configura-se por não fazer parte somente do passado, como explica Vygotsky (1997), mas do futuro, o que significa que esse problema é agora uma necessidade do presente. No terreno da educação as deficiências requerem um ambiente novo e criativo, um modo de vida escolar com organização de novas formas especiais de aprendizado respeitando as características especiais.

Tal necessidade apóia-se em uma legislação atual e vigente que prediz que as crianças com necessidades especiais devem estar preferencialmente incluídas na escola regular (BRASIL, 1996). Também a Declaração de Salamanca na Espanha em 1994 que se apóia na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 explicita a compreensão de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de qualquer condição, bem como incluir crianças com necessidades educacionais especiais e superdotadas, crianças de rua e que trabalham. Ainda enfatiza que a escola tem de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências severas (KASSAR, 2005).

O problema da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação física é antigo e configura-se desde sua origem quando esteve ligado às questões políticas vigentes em cada período da história. Bracht e Cols (2003) explica que a educação física no Brasil esteve voltada para formar indivíduos “fortes” e “saudáveis”, fatores indispensáveis no processo de desenvolvimento do país no final do século XIX e início do século XX.

Como a educação física esteve voltada para a manutenção dos corpos “fortes” e “sadios”, ela procurou deixar de lado os corpos “doentes”. Santin (2001) ressalta que a educação física está a serviço dos corpos saudáveis, é deles, portanto, o espaço permitido para a prática da educação física.

Os estudos de Castellani Filho (1994) permitem interpretar uma preocupação histórica da educação física com a eugeniização da raça. A eugenia seria uma ciência que se preocupava com as questões sociais, econômicas, sanitárias e educacionais da população. Essa ciência estava preocupada em manter as características biológicas hereditárias de gerações saudáveis. A preocupação estava em combater as patologias, restringindo a procriação entre “reprodutores” doentes. Nesse período acreditava-se que os doentes representavam a “degenerescência” da espécie. Para Kassar (2005), a degenerescência, era entendida como a hereditariedade da doença, ou seja, se o “reprodutor” era doente, conseqüentemente sua prole também seria, o que acarretaria em um povo debilitado pela doença, podendo vir a causar a “extinção” da espécie.

Soares (2001) explica que o papel da educação física na escola esteve relacionado com o exercício físico de homens sadios e de mulheres aptas à maternidade e para gerar crianças fortes e sadias que se tornariam adultos fortes e sadios. A educação física distanciou-se de uma disciplina preocupada em formar cidadãos críticos e tornou-se um serviço de preparação física. Os conteúdos desenvolvidos eram os esportes e a ginástica, fato que ainda podemos perceber nas aulas de educação física que aplicam maior ênfase nos esportes.

Mesmo as perspectivas atuais acerca do fenômeno da inclusão na educação física demonstram fragilidade de proposições para essa finalidade. Sinalizam francamente que há elementos mais voltados para essa questão, porém ainda debilitados em uma ação que se caracteriza por apresentar experimentos nessa área (PCN, 2000; DUARTE; LIMA, 2003; FRUG, 2004). Paradoxalmente, destaca-se que as discussões acerca do processo didático da educação física escolar são pedagogicamente interessantes e com alto teor crítico, que contribuem com avanços no processo educativo e social da escola, mas que pouco sinalizam quando o tema é inclusão daqueles com necessidades educacionais especiais (KUNZ; COLS, 2000 e 2002).

## DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O GRUPO DE CRIANÇAS

Na prática com as crianças fizemos uso da estrutura da prática psicomotriz educativa de Negrine (2002), sendo fundamental compreender as suas características. Assim descrevemos os aspectos que fundamentam as finalidades e a estrutura das sessões realizadas com as crianças com necessidades educacionais especiais incluídas em um grupo de crianças do ensino regular.

Negrine (2002) fundamenta a prática psicomotriz educativa no âmbito da atividade lúdica infantil e na expressão de jogo e de exercício que se manifesta em um contexto de característica lúdica. O jogo para Vygotsky (1989) pressupõe a

presença do componente simbólico, a fantasia e o imaginário presente na ação de brincar. Enquanto o exercício está a serviço do consciente, tudo indica que o jogo está mais para o inconsciente, no nível dos desejos e da demanda, dos conflitos e das representações.

A prática educativa favorece a ação relacional entre as crianças, do vivenciamento motriz com diversos modelos, do exercício de comportamentos diferenciados em acordo com o momento da aula, que requer ora maior concentração e projeção, ora escuta e verbalização, como também a expressividade por intermédio do jogo e do exercício.

De acordo com Negrine (2002) a prática educativa tem por finalidade ser um meio lúdico-educativo para a criança expressar-se por intermédio do jogo e do exercício, o que permite às crianças a experimentação corporal diversa do espaço, dos objetos e materiais; facilita a comunicação entre as crianças por intermédio da expressividade motriz; potencializa as atividades entre as crianças no grupo; bem como favorece a liberação das emoções e conflitos por intermédio do vivenciamento simbólico. São três as âncoras principais da prática: a comunicação, a experimentação corporal e a vivência simbólica.

O aspecto fundamental caracteriza-se pelo favorecimento do movimento naturalista da criança, bem como a vivência relacional com os pares, os professores e os objetos. A estrutura das aulas favorece as relações comunicativas, a experimentação corporal e a vivência simbólica entre as crianças. A visão naturalista do movimento compreende a criança como uma totalidade, que em um espaço lúdico-educativo aprende e se desenvolve ao exteriorizar-se. Através das atividades expressivas, a plasticidade corporal permite que ela se comunique com os objetos, com os adultos e com os iguais.

O diferencial da prática pedagógica se situa no nível da intervenção do professor. Há rotinas que auxiliam a organizar as atividades e oportunizam aos professores o uso de diferentes estratégias e implicações pedagógicas a fim de favorecer a evolução das crianças participantes (KUNZ; COLS, 2002). A estrutura da aula está organizada em três momentos bem distintos que são: a) o ritual de entrada; b) desenvolvimento do brincar; c) o ritual de saída (NEGRINE, 2002). São os momentos dos rituais que se caracterizam por reunir as crianças para o início e o final da aula:

- rito de entrada – forma introdutória da aula, prepara as crianças para o desenvolvimento das atividades: comentar aquilo que for mais oportuno e favorecer a comunicação e momentos de decisão para as crianças, entre as crianças e com o professor;

- rito de saída – encerra a sessão, dá oportunidade para as crianças falarem dos seus jogos, exercícios e produções, tendo o comportamento de escuta como princípio pedagógico adotado.

A dinâmica da aula consiste em oferecer espaço, objetos e materiais para a criança elaborar, tomar decisões, exteriorizar-se, exercitando ou jogando, individualmente ou em grupo. O papel do professor é atender a demanda da criança, isto é, adotar uma postura de ajuda: sugerir, desafiar, provocar uma atuação lúdica, sempre em uma situação de escuta.

O fator de referência para as intervenções e interações do professor com as crianças é a compreensão da teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1989), cuja expressão mais clara pode ser explicada como a distância entre o que a criança já sabe fazer (zona de desenvolvimento real) e o que ela ainda não sabe, mas pode aprender (zona de desenvolvimento potencial). Assim todas as formas de ajuda, de guias, de orientações são possibilidades de desenvolvimento de novas zonas proximais. É justamente nesse nível que os professores podem buscar meios de avançar as capacidades atuais na criança.

A metodologia do estudo da prática pedagógica foi favorecida a partir do desenvolvimento do estudo de caso de cinco crianças escolhidas para um acompanhamento mais consistente a partir das repercussões didáticas. As observações sistemáticas realizadas no curso das aulas permitiram o processo de coleta das informações.

O grupo da aula é composto por vinte crianças, desse grupo há oito com necessidades educacionais especiais, o grupo de crianças possui idades entre 3 e 8 anos de idade. Escolhemos cinco crianças que foram as protagonistas do estudo que investigou as repercussões didáticas para favorecer as inter-relações com o grupo: A. de cinco anos, sexo feminino, com síndrome de Down (SD); J. de oito anos, sexo masculino, com SD; M. de quatro anos, sexo masculino, com SD; D. de cinco anos, sexo masculino com deficiência auditiva (DA); S. de seis anos, sexo masculino com DA.

Com uma compreensão mais clara da prática aproximada às finalidades desse estudo com o grupo das crianças, descrevemos as repercussões.

## A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESTIMULANDO AS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS DO GRUPO

No desenvolvimento das aulas a atitude pedagógica dos professores foi provocar as relações entre as crianças participantes. Vygotsky (1997) ensina que pro-

vocar as relações interpessoais desperta aprendizagens e promove o estabelecimento das comunicações, como um processo compensatório para as crianças com necessidades educacionais especiais. Contribuem para uma forma de pensar e agir no coletivo, promovendo os processos mentais superiores.

A partir dessas premissas teóricas projetamos e organizamos recursos pedagógicos nas rotinas das aulas, que favoreceram as relações entre as crianças e que puderam auxiliar no desenvolvimento das relações das crianças protagonistas do estudo, repercutindo na forma como se comportavam nas aulas. Passamos a refletir essas atitudes pedagógicas e as suas repercussões no comportamento das crianças protagonistas do estudo de acordo com as rotinas da aula.

Durante os ritos de entrada e de saída a atitude pedagógica dos professores foi de orientar a atenção das crianças para a comunicação dos professores. Nesse período tínhamos presente as seguintes necessidades e capacidades das crianças, no momento dos ritos:

- a) ajudar D. a sentir-se descontraído e seguro dentro do grupo;
- b) auxiliar M. a acompanhar a fala dos colegas e identificar a sua vez de falar;
- c) provocar A. para falar outras formas de brincar no seu projeto;
- d) ajudar J. a permanecer com o rosto erguido enquanto os colegas e os professores falavam;
- e) estimular S. a ampliar a sua comunicação e dar detalhes precisos sobre como iria brincar na aula.

Destacamos que as aulas seguiram o princípio de provocar as relações entre os colegas do grupo. Porém, para cada uma das crianças, foi necessário estar atento às suas zonas proximais no sentido de poder acompanhá-las naquilo que poderiam ser as próximas aprendizagens. Identificar as zonas proximais nos diversos períodos do desenvolvimento das aulas foi uma tarefa constante que possibilitou organizar recursos pedagógicos que contribuíram para as novas capacidades nas crianças.

Organizamos os ritos de entrada com a utilização de atividades lúdicas como os desenhos, as histórias e as demonstrações dos projetos de brincar. Também provocamos as crianças com diferentes questionamentos, bem como privilegiamos a comunicação destas intercaladas com as comunicações feitas por crianças falantes do grupo.

Pudemos observar que os desenhos favoreceram a descontração de J. (SD) e de D. (DA) para estarem envolvidos nos ritos e começarem a estar atentos sobre

o que ocorria a sua volta com os demais colegas. Também percebemos que os desenhos contribuíram para a manifestação, identificação e comunicação das crianças do projeto para brincar.

As histórias com o auxílio dos fantoches contribuíram para despertar a atenção das crianças, principalmente M., S. e A., que se envolviam com a forma em que eram contadas, sorrindo e acompanhando a movimentação do professor e dos fantoches.

A provocação para mostrar as brincadeiras com a companhia dos colegas provocou a felicidade nas crianças quando eram escolhidas pelos colegas para mostrar o projeto de brincar, bem como quando eram elas que tomaram a iniciativa para escolher os colegas do grupo a demonstrar em conjunto como iriam brincar.

Fazer uso das comunicações dos colegas falantes do grupo e de questionamentos diferenciados como incentivo para a atenção e a comunicação deram resultado positivo. Percebemos que as crianças passaram a gostar de escutar os seus pares, pois também criaram vínculos com os mesmos durante as brincadeiras. A escuta e a atenção sobre os colegas falantes estimulou a verbalização mais completa de D., novas idéias para A., a manifestação de sons em M. e a ampliação das comunicações de S.

O desenvolvimento desses recursos nos ritos repercutiu positivamente sobre o comportamento inicial observado das crianças protagonistas do estudo. Pudemos perceber as seguintes manifestações nos seus comportamentos:

- a) D. envolveu-se com as atividades dos ritos. Passou a comunicar os seus projetos de brincar com detalhes e manifestou gostar de demonstrar aos colegas como iria fazer para brincar;
- b) M. conseguiu identificar a sua vez de falar, bem como identificou os seus desenhos e se manifestou para mostrar como iria fazer para brincar. Passou a demonstrar iniciativa para fazer sons na sua vez de comunicar seus projetos ou do que brincou ao grupo;
- c) A. verbalizou novas formas de brincar e demonstrou interação para acompanhar as comunicações dos colegas e criatividade para demonstrar suas brincadeiras;
- d) J. demonstrou atenção acompanhando a verbalização dos colegas do grupo. Manifestou motivação para identificar os seus desenhos e demonstrar na companhia dos colegas como iria fazer para brincar;
- e) S. contou histórias mais completas sobre as brincadeiras em que participava nas sessões, ampliando a sua forma de comunicação com os colegas,

também passou a incluir os colegas nos seus projetos e lembranças das atividades em que brincou.

Provocar a relação entre as crianças a partir do uso diverso de estímulos, permitiu observarmos o bom desenvolvimento das capacidades de atenção, projeção, comunicação e lembrança das crianças protagonistas do estudo durante os ritos das sessões.

Vygotsky (1997) explica que o meio é o provocador dos processos compensatórios para o desenvolvimento das crianças e interfere de modo positivo, como também negativo. Nesse sentido a atitude pedagógica dos professores contribui significativamente para criar o ambiente relacional favorável para o desenvolvimento das zonas proximais respectivas a cada uma das crianças e não, somente, para favorecer uma reunião entre elas. Esse fator em si é o que permite a relação autêntica entre as crianças, pois há o reconhecimento do colega como um legítimo outro na relação de brincar e de compor o grupo. Compreendemos que o desenvolvimento social desempenhou um papel decisivo nos processos de substituição, sendo que os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos) contribuíram para enriquecer seu desenvolvimento.

As provocações relacionais entre as crianças e o reconhecimento entre si, do colega como legítimo parceiro nas brincadeiras, também foram estimulados pelos professores durante o desenvolvimento das aulas e foram provocados no sentido de favorecer o brincar em conjunto com os professores e com os colegas, bem como de fazer uma utilização diversa e criativa dos materiais da sala, ampliando a trajetória lúdica.

A interação do adulto para o favorecimento das relações interpessoais das crianças com DA e com SD somente pode ter efeito quando há uma compreensão de que há diferentes recursos que possibilitam as capacidades das crianças. O caminho em que se processa a aprendizagem é o mesmo para as crianças, porém os recursos utilizados para promover essas capacidades são distintos. Tais recursos devem ser promovidos no desenvolvimento das atividades com a ajuda do professor.

A postura pedagógica dos professores partiram dessas premissas teóricas. Durante o desenvolvimento das brincadeiras buscamos estar atentos às novas possibilidades de movimentação das crianças, desde fazer novas explorações com os objetos até vivenciar diferentes papéis simbólicos. A exemplo dos ritos de entrada procuramos potenciar as zonas de desenvolvimento proximal nas atividades de brincar de cada criança que se apresentavam inicialmente com as seguintes potencialidades:

- a) ajudar D. a brincar sem a *chupeta* e a *fraldinha* que trazia para as sessões;
- b) provocar M. a brincar de forma dinâmica e exploratória, bem como a exercitar os primeiros vínculos relacionais com os professores;
- c) auxiliar A. a estar atenta ao grupo e a participar com os colegas;
- d) promover a participação de J. na companhia dos colegas e dos professores;
- e) auxiliar S. a diminuir o ritmo das brincadeiras e a brincar de forma simbólica.

Com a finalidade de ajudar as crianças em suas capacidades, procuramos fazer uso dos seguintes recursos pedagógicos: trazer novos materiais que provocam os jogos, ocasionar brincadeiras com os colegas mediando as suas relações iniciais, fazer mudanças para motivar e estimular novas idéias de brincar, incentivar e transmitir a linguagem de brincar junto, ou seja, sem esperar a vez para brincar com um objeto, mas dividi-lo compartilhando da mesma atividade.

A ajuda para D. brincar com os colegas foi mediada pelos professores que foram o seu vínculo inicial. Com a sua participação mais freqüente nas sessões, a ligação com alguns colegas pôde ser estabelecida tal como com S. (DA) e demais colegas que gostavam de brincar em sua companhia. D. estabeleceu um bom vínculo com S. a ponto de dizer para a sua mãe que queria ir para "S!", dizendo o nome do menino que era o seu parceiro nas aulas.

Com M., J. e A., os professores foram os primeiros parceiros para brincar. A forma de brincar mais calma de M. foi cedendo aos estímulos dos professores e também do grupo para brincar com os demais colegas. Cabe destacar que uma das preferências de brincar dessas crianças foi em explorar o corpo do adulto.

Favorecemos a M. a sua aproximação dos demais colegas do grupo que souberam acolher a sua presença e acompanhá-lo a brincar em suas companhias. As novas companhias foram estímulos para brincar de forma mais dinâmica, como fazer pulos seguidos até a fadiga, sobre os colchões gigantes e jogar de *perseguir* e ser *perseguido* com os colegas, fazendo uso dos fantoches. Nessas relações M. era levado a reboque pelo ritmo das brincadeiras dos colegas. Percebemos que M. poderia tomar iniciativa para brincar e de fato o fez na companhia da menina S, que o acolheu para brincar junto e também passou a procurar sua companhia nas brincadeiras. O fato de procurar para brincar junto é o reconhecimento da legitimidade da relação com a colega. Assim podemos compreender o fenômeno da inclusão como processo real na prática educativa.

Em relação a J. e A., também os auxiliamos na dinâmica de brincar conduzindo-os pela sala, oportunizando uma experiência dinâmica de brincar com os materiais e os colegas. Também compreendemos que a observação que faziam dos seus

colegas brincando eram importantes estímulos para as suas formas novas de brincar. Por isso passamos a ficar atentos para onde dirigiam as suas observações e depois procurávamos acompanhá-las a brincar como viram os colegas fazerem. Pudemos perceber que as suas iniciativas de brincar com os colegas se tornaram mais frequentes e foram decisões que tomaram por si mesmos.

A teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1989) prediz que tudo o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A atitude relacional das crianças protagonistas do estudo de buscar os colegas para brincarem juntos foi um aprendizado despertado pelos professores que, num primeiro momento, ajudaram no processo de mediar as relações entre as crianças e que, depois, conforme pudemos observar, partiu de iniciativas das crianças protagonistas do estudo nas aulas.

Observamos que o desenvolvimento da ajuda pedagógica no desenvolvimento das brincadeiras contribuiu para novas atitudes de brincar nas crianças como:

- a) D. desenvolveu uma trajetória lúdica criativa com os colegas compartilhando suas atividades e estando atento às brincadeiras dos colegas nas aulas;
- b) M. desenvolveu uma trajetória lúdica dinâmica, fez novas experiências e provou novos desafios corporais. Apresentou disponibilidade e curiosidade para brincar com os colegas, bem como passou a tomar iniciativa para acompanhá-los em suas brincadeiras;
- c) A. foi ajudada pelos professores e os colegas a brincar na companhia deles. Brincou de forma dinâmica e passou a tomar iniciativa para brincar com os colegas;
- d) J. também brincou de forma dinâmica e passou a vivenciar personagens com o uso de materiais como os fantoches, as máscaras e os panos para encobrir o corpo, também demonstrou comportamento de cooperação nas brincadeiras com os colegas;
- e) S. desenvolveu uma trajetória lúdica dinâmica com a participação dos colegas. O ritmo menos intenso permitiu a participação dos colegas em suas brincadeiras, bem como o desenvolvimento de brincadeiras criativas.

A ajuda dos professores no desenvolvimento da trajetória lúdica das crianças contribuiu no processo da convivência entre as crianças. O aprendizado que é destacado aqui se refere à atitude das crianças em uma ordem binária: à de tomar iniciativa para brincar com os colegas e a de disponibilidade para receber os colegas em suas brincadeiras.

O presente artigo faz um relato didático vivenciado em que apresenta a experiência e os resultados com crianças com necessidades educacionais especiais em um grupo regular de crianças. Avaliamos que a didática da educação física pode fazer avanços ao refletir possibilidades na ação de inclusão escolar. Buscar alternativas pedagógicas e referenciais teóricos para entender o processo da inclusão nas aulas de educação física na escola permite sintetizar alguns aspectos dessa experiência pedagógica. Nesse momento do artigo retomamos algumas compreensões acerca do processo vivenciado, bem como proposições para uma didática em uma prática que reúne um grupo de crianças misto.

Antes, desejamos destacar que as repercussões não ficaram restritas às crianças protagonistas do estudo, mas também ao comportamento dos seus colegas do grupo. Demonstrações de atitudes sistemáticas das crianças do grupo, nas rotinas da aula, oportunizaram a percepção de que a vivência relacional também repercutiu sobre as atitudes do grupo, tal como:

- a) o comportamento de escuta e de atenção às diferentes formas de comunicação dos colegas;
- b) a interação com a comunicação das crianças protagonistas do estudo;
- c) as atitudes de cooperação, de afetividade e de reconhecimento dos colegas como legítimos colegas nas brincadeiras;
- d) a compreensão de brincar junto e de interagir com os colegas nas diferentes atividades lúdicas;
- e) a compreensão em relação às crianças protagonistas do estudo, como legítimos parceiros nas brincadeiras.

Diferente de um ambiente que educa somente para a escuta de uma única comunicação e que privilegia apenas a comunicação verbal, as aulas permitiram a convivência com diversas formas de comunicação, o que possibilitou o desenvolvimento da capacidade de escuta e de percepção sobre os colegas do grupo.

O comportamento de escuta despertado pelos professores foi seguido pelo grupo das crianças. Por mais dificuldades que tínhamos em compreender o que era comunicado pelas crianças protagonistas do estudo, o que estava em pauta era a valorização do momento da comunicação do outro. Nesse sentido as crianças passaram a envolver-se com a forma de comunicação dos colegas, o que permitiu, por sua vez, uma comunicação com significado para a criança que está falando. A atri-

buição de significado para a comunicação das crianças protagonistas do estudo foi um empréstimo da capacidade de escuta e da valorização do grupo.

Brincar com os colegas e aceitá-los como legítimos parceiros foi um processo mediado pelos professores que favoreceram as relações. A linguagem de brincar junto foi a tônica das aulas e contribuiu para a aproximação entre as crianças. Os ajustamentos para brincar juntos, como: diminuir o ritmo das brincadeiras, esperar para não pegar o colega que ainda tentava subir nos colchões para escapar, dar as mãos para pular juntos no trampolim, cooperar para puxar o colchão *mágico*, bem como vibrar com as conquistas e desafios dos colegas, foram algumas atitudes comuns no desenvolvimento das brincadeiras.

As atitudes de cooperar, brincar junto, convidar e disponibilizar-se para ser convidado foram aprendizados relacionais que as crianças exercitaram no processo de convivência com os colegas protagonistas do estudo. Nesse sentido podemos compreender que o despertar das zonas de desenvolvimento proximal não se fazem concretas apenas com o auxílio do adulto (VYGOTSKY, 1997).

Podemos recordar situações em que éramos questionados seguidas vezes sobre porque pedíamos às crianças para falarem se elas não falavam? Porque contar histórias se elas não mantinham atenção ou não escutavam? Porque provocar a brincar se elas não deslocavam pela sala? Porque sorrir para elas, se não conseguem corresponder ao sorriso? Toda a perseverança e crença no desenvolvimento humano estão na capacidade de creditar no outro, provocar o despertar de suas zonas de desenvolvimento mais próximas. Caso o adulto não acredite nisso, a criança também não será creditada.

Em relação à ação pedagógica como estímulo para as relações das crianças protagonistas do estudo no grupo, evidenciou-se que:

- o ambiente de segurança e acolhida favoreceu a descontração inicial das crianças protagonistas do estudo a integrarem-se como legítimos constituintes do grupo nas aulas;
- a disponibilidade dos professores em brincar junto e proporcionar o meio lúdico necessário para a manifestação do outro permitiu o estabelecimento da motivação inicial para as primeiras relações das crianças com os professores;
- as relações iniciais com os professores criaram as pontes necessárias para os jogos coletivos, que permitiram as relações entre as crianças;
- a orientação para brincar em conjunto e cooperar com os colegas contribuiu para o olhar das crianças protagonistas do estudo sobre os seus colegas do grupo;

- a utilização dos recursos como as histórias, os desenhos e as demonstrações para brincar contribuíram para o desenvolvimento da atenção, percepção e envolvimento das crianças protagonistas do estudo no momento dos ritos;
- a orientação dos professores para a observação das crianças protagonistas do estudo em relação aos modelos dos colegas do grupo favoreceu a compreensão e o discernimento entre os momentos de brincar e de parar de brincar;
- o estímulo e a orientação para fazer e receber a massagem entre os colegas proporcionou a experiência de carinho e o exercício de vínculo das crianças protagonistas do estudo com os colegas.

Finalmente podemos destacar que o aprendizado vivenciado permitiu o exercício de investigar para qualificar e avançar em possibilidades didáticas para as aulas de educação física que incluem crianças com necessidades educacionais especiais.

### Didactics for Physical Education and forms of inclusion

*ABSTRACT: The present article looks at the question of physical education as it engages with processes of inclusion within regular primary school education. It describes the repercussions of the didactic processes employed in bringing together, through play, children with special and normal needs. A case study method was employed, with the use of observation. Results enable us to describe a didactic process that promoted children's shared experiences, widened existing learning patterns, stimulated teacher/child interaction and promoted the use of new didactic resources favoring inclusion in physical education classes.*

*KEY WORDS: Physical Education; inclusion; case studies.*

### Didáctica de la educación física e inclusión

*RESUMEN: El presente artículo aborda la temática de la didáctica de la Educación Física aproximada al ejercicio de inclusión en las clases de la red regular de enseñanza. Describe las repercusiones del proceso didáctico de la Educación Física desempeñada en un grupo de niños con o sin necesidades especiales, a través del juego. La metodología utilizada fue el estudio de caso con uso de observaciones. Los resultados permiten describir que el proceso didáctico favoreció la convivencia entre los niños del grupo, amplió los modelos de aprendizaje, posibilitó la interacción profesor/niño y promovió nuevos recursos didácticos en las clases de Educación Física destinadas a inclusión.*

*PALABRAS CLAVES: Didáctica de la Educación Física; inclusión; estudio de caso.*

## REFERÊNCIAS

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; DELLA FONTE, S. S. et al. *Pesquisa em ação*. educação física na escola. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. *História da educação física no Brasil*: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DUARTE E.; LIMA. *Atividade física para pessoas com necessidades especiais*: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: revista da educação especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GÓES, M. C. R. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: \_\_\_\_\_; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRUG, C. S. Educação especial, educação física e inclusão. In: MOREIRA, E. C. (Org.). *Educação física escolar*: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KUNZ, E. (Org.). *Didática da educação física*. Ijuí, RS: Unijuí, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Unijuí, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Didática da educação física 2*. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. *Saberes e práticas da inclusão*: introdução. Brasília: MEC, Seesp, 2005.

NEGRINE, A. *O corpo na educação infantil*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2002.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial*: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Educação Física*. v. 7. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTIN, S. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST, 2001.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. L. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

Recebido: 28 maio 2006

Aprovado: 24 ago. 2006

Endereço para correspondência

Atos Prinz Falkenbach

Avenida Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário

Lajeado - RS

CEP 95900-000

Telefone: (51) 3714 7000 r: 583