

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MÔNICA FRIGINI SIQUEIRA

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

**VITÓRIA - ES
2011**

MÔNICA FRIGINI SIQUEIRA

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Física, na área de concentração *Estudos pedagógicos e socioculturais da Educação Física*, linha de pesquisa Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Orientador: Professor Dr. José Francisco Chicon

VITÓRIA - ES
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Siqueira, Mônica Frigini, 1971-
S618e Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica / Mônica Frigini Siqueira. – 2011.
129 f. : il.

Orientador: José Francisco Chicon.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Autismo. 3. Educação inclusiva. I. Chicon, José Francisco, 1965- II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

MÔNICA FRIGINI SIQUEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA, AUTISMO E INCLUSÃO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Física, na área de concentração *Estudos pedagógicos e socioculturais da Educação Física*, linha de pesquisa Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Aprovada em 22 de dezembro de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Graciele Massoli Rodrigues
Escola Superior de Educação Física de Jundiaí

Dedico esta obra primeiramente a Deus que:
Quando tudo diz que não,
Sua voz me encoraja a prosseguir...
Quando tudo diz que não,
Ou parece que o mar não vai se abrir,
Sei que não estou só...
E o que diz sobre mim não pode se frustrar,
Venha em meu favor...
E cumpra em mim seu querer...
O Deus do impossível
Não desistiu de mim...
Sua destra me sustenta e me faz prevalecer!

AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e glória, pois somente Tu és meu alto refúgio e fortaleza! Teu amor me sustenta a cada dia, fortalecendo-me para enfrentar e vencer os desafios da vida. Seu infinito amor e sabedoria conduziram-me por essas veredas, possibilitando-me mais este aprendizado. Obrigada, Pai Eterno, por Teu grande amor por nós.

Aos meus pais, Wilson Siqueira e Inez Frigini Siqueira; aos meus irmãos, Magno, Marcela, Maryel, e Enicéia; aos meus sobrinhos Franklin e Marcelo; aos meus queridos familiares, que Deus os abençoe! Vocês, sempre foram grandes incentivadores das minhas escolhas.

Ao professor Dr. José Francisco Chicon, por aceitar junto comigo os desafios desta pesquisa. Com sua sensibilidade, abraçou minhas ideias e me orientou incansavelmente na realização desta pesquisa, com muita competência e coerência, mediando situações pedagógicas que permitiram a apropriação de conhecimentos voltados à diversidade humana.

Às professoras Dr^a. Graciele Massoli Rodrigues e Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá que aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora desde a qualificação, não posso deixar de agradecer por fazerem parte da minha formação neste momento. Com certeza a sabedoria e o amor de vocês pela área contribuíram muito para este estudo e me fizeram acreditar que ainda é possível construirmos uma educação inclusiva.

À Silvia Fernandes Rocha, pela amizade de sempre.

Aos meus queridos amigos(as) Fabrício, Sylvania e Zelinda pelo incentivo e carinho.

A todos os estudantes, professoras e estagiária da educação especial e à escola que foram os alicerces deste estudo.

À professora Alesandra Recla, pelas mediações que tornaram possível a construção de uma educação para todos os alunos nas aulas de Educação Física.

Aos excelentes professores que conheci no CEFD/UFES. Em especial, àqueles que fizeram parte da minha formação acadêmica desde a minha graduação nesse centro.

A todos os que contribuíram para minha história de vida os meus agradecimentos.

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo,
que nós nos fazemos”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O estudo tem por objetivos compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno autista e descrever os arranjos diádicos na prática pedagógica inclusiva de aluno com autismo nas aulas de Educação Física. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos uma professora de Educação Física e 25 alunos, de ambos os sexos, sendo um com autismo. Todos com idade de 9 anos, pertencentes são a uma turma regular do Ensino Fundamental I, de uma escola pública, do município de Vitória-ES. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação participante, a entrevista semiestruturada, o diário de campo, a videogravação e o registro fotográfico. Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo. O processo de intervenção foi realizado no período de fevereiro a julho de 2010, no acompanhamento de duas aulas semanais de Educação Física regular e uma aula semanal de atendimento individualizado de Educação Física. Para além desses momentos, a professora e a pesquisadora se reuniam para avaliação e planejamento, todas as segundas-feiras, das 13 às 17 horas. Como resultado, o estudo, identifica que a atitude acolhedora e de enfrentamento da professora na experiência com as diferenças/diversidades foram fatores fundamentais para possibilitar a interação entre o aluno com autismo com os colegas nas aulas de Educação Física. Cabe evidenciar as ações didático-metodológicas organizadas pela professora para promover a inclusão de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física regular: educar o olhar para o aluno e não para a sua deficiência; reconhecer a importância do momento de atendimento individualizado; ressignificar o momento de atendimento individualizado; observar a necessidade de organização do caderno de dever de casa; criar arranjos diádicos no momento individualizado (parcerias por afinidades) e arranjos diádicos nas aulas de Educação Física regular. Por fim, focaliza a inclusão sensibilizando a escola a se modificar e ressignificar seus espaços/tempos em função das necessidades educacionais de seus alunos.

Palavras-chave: Educação Física. Autismo. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The study aims to understand and analyze the process of building inclusive teaching practices in the context of physical education classes, with the presence of an autistic student and describe the arrangements in dyadic inclusive classroom of students with autism in physical education classes. Methodologically, it is characterized as a qualitative research case study, as subjects with a Physical Education teacher and 25 students, one with autism, of both sexes, aged 9 years, belonging to a regular classroom teaching key, a public school, the city of Vitória-ES. For data collection we used the following tools: participant observation, semistructured interview, the diary, the video recording and photographic record. Data were analyzed using content analysis. The intervention process was carried out from February to July 2010, the monitoring of two hours per week of physical education and a regular weekly class individualized service Physical Education. Beyond these times, the teacher and researcher gathered for assessment and planning, all Mondays, from 13 to 17 hours. As a result, the study identifies that the welcoming attitude of the teacher and coping with differences in experience/diversity were key factors to enable interaction between students with autism with colleagues in the Physical Education classes. It is evident the methodological-didactic activities organized by the teacher to promote the inclusion of a student with autism in regular physical education classes: to educate the eye to the student and not for their disabilities, recognizing the importance of time for individual attention, to reframe the moment of individualized care, observe the necessity of organizing contract homework, create individualized arrangements when dyadic partnerships (affinities) and dyadic arrangements in regular education classes. Finally, the inclusion focuses on sensitizing the school to modify and reframe their space/time depending on the educational needs of their students.

Keywords: Physical Education, Autism, Inclusive education

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Brincando com carrinho de sucata.....	79
Foto 2 - Maleta personalizada	80
Foto 3 - Professora Gabriela mediando as díades nas aulas individuais ressignificadas.....	85
Foto 4 - Alunos na aula individual com a parceria por afinidades construindo o vai-e-vem.....	85
Foto 5 - Brincando com o brinquedo que construíram.....	86
Foto 6 - Condução tensa dos alunos à área natural.....	90
Foto 7 - Professora Gabriela realizando o pique-esconde com Samuel.....	91
Foto 8 - Samuel participando do pique-esconde.....	97
Foto 9 - Samuel sendo requisitado pelo colega para volta à aula de Educação Física regular.....	98
Foto 10 - Educação Física regular na perspectiva inclusiva.....	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	VIGOTSKY E O SUJEITO COM AUTISMO: UMA MEDIAÇÃO PERTINENTE A UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS	20
2.1	COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE AUTISMO E EDUCAÇÃO	20
2.2	CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO SER AUTISTA	29
3	EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: REFLETINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	37
3.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
4	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
4.1	PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
4.2	ESCOLHA DO CASO, ACESSO AO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	50
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	52
5	EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: COMPREENDENDO O PROCESSO NO “CHÃO DA ESCOLA”	54
5.1	SOBRE A “ESCOLA DA EXPERIÊNCIA”	54
5.2	OS PRIMEIROS CONTATOS COM A PROFESSORA GABRIELA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, COM A TURMA DO 3º B E COM O ALUNO SAMUEL	60
5.3	ARRANJOS DIÁDICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	61
5.3.1	Histórico de ingresso do aluno Samuel no ambiente escolar	61
5.3.2	Início do atendimento individualizado em 2010: primeiros contatos entre a professora Gabriela e Samuel a partir da proposta psicomotora.....	63
5.3.3	Ressignificação da aula individualizada com os jogos tradicionais.....	66
5.3.4	Os primeiros arranjos diádicos	80
5.3.5	Aulas regulares de Educação Física com a turma do 3º ano B na perspectiva inclusiva	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
7	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	110
	APÊNDICE B –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM SOFIA	111
	APÊNDICE C –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ALDA	116
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EMILIA	120
	APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM GABRIELA.....	123
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS E ESTAGIÁRIA).....	128
	APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)	129

1 INTRODUÇÃO

O despertar para a diversidade e, principalmente, para a causa das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs)¹ aconteceu em minha vida por volta dos meus nove anos (década de 80), quando ia brincar na casa de um vizinho e ouvia sons (que lembravam um animal uivando) vindos de uma área proibida da casa. Com minha natural curiosidade, sempre que era possível, dava um jeito de aproximar-me daquela área escura, até que um dia consegui ficar bem perto, a ponto de identificar um cercado de madeira onde ficava um menino que se movimentava de forma diferente. O encolhimento do seu tronco e de seus membros, a expressão facial, a forma como emitia sons muito “estranhos” despertaram minha atenção. Passaram-se os anos e só em raras ocasiões voltei a encontrar uma pessoa como aquela criança.

Somente 12 anos depois tive contato com uma pessoa diferente como aquele menino. Isso aconteceu em 1993, quando estava no 3º período do Curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), iniciando meus primeiros passos como estagiária de natação para bebês e crianças até 11 anos. Nesse estágio, tive a primeira possibilidade de conhecer as crianças com NEEs, especificamente, crianças com paralisia cerebral e síndrome de Down.

Ainda nesse mesmo ano, no 3º período do curso, no desejo de compreender a relação entre teoria e prática, cursei a disciplina Desenvolvimento Motor, ministrada pelo professor Dr. Sidney de Carvalho Rosadas, que enfatizou, dentre outros aspectos, o trabalho desenvolvido com alunos que apresentam deficiência, despertando meu interesse em pesquisar na área de Educação Física adaptada.

No início de 1994, fui convidada a participar de um grupo de monitores do referido professor, em um novo laboratório de pesquisa do Centro de Educação Física e Desportos, o Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa) da Universidade Federal do Espírito Santo. Desse lugar, inicio uma fase de

¹ De acordo com a Resolução nº 2/2001, em seu art. 5º, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: “I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

inquietações, dúvidas e possibilidades, participando do projeto de extensão “Prática Pedagógica de Educação Física para Portadores de Deficiência Mental”. A experiência nesse projeto de extensão, atuando com alunos que apresentam deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo, levou-me a perceber que, ao ensiná-los, na verdade, estava aprendendo junto com eles.

Depois de concluir o Curso de Educação Física, continuei atuando no laboratório como professora convidada, no mesmo projeto de extensão, com outro grupo de alunos formados por 15 adolescentes, de ambos os sexos, com deficiência intelectual. Já como uma professora formada, avanço para além da realidade do laboratório e inicio uma prática educativa em uma escola especial. Paralelamente à minha atuação no Laefa, na escola especial Centro Educacional Oficina da Mente (Ceom), que mais tarde passou a ser chamada de Centro de Apoio e Desenvolvimento (Cad), tenho a possibilidade de conhecer alunos com as mais variadas necessidades educacionais especiais, como: autismo, síndrome de West, de Down, deficiência intelectual, entre outras. Esse início de carreira foi desafiante, mas aproveitei a oportunidade para desenvolver a sensibilidade, a paciência pedagógica e a crença na potencialidade humana, investindo esforços na sistematização das aulas e na convivência com as diferenças/diversidades.

Essa passagem espaço-temporal foi de fundamental importância para definir minha área de interesse na Educação Física e, ainda, hoje, sinto o sabor da aprendizagem daquele período e, cada vez mais, sede do saber. O trato com o ser autista já me mobilizava física, afetiva e cognitivamente nesse momento histórico vivido.

Em 1998, além da realidade do laboratório, avanço para a realidade da escola regular, atuando desde a educação infantil até o ensino médio, na escola particular Universo do Ensino Novo Milênio. Em outubro do mesmo ano, passo em um concurso público para professora substituta da Ufes (contrato temporário), para ministrar a disciplina Educação Física Adaptada I e II, para alunos do sétimo e oitavo período do Curso de Graduação em Educação Física.

Após o término do contrato de professora substituta com a Ufes, percebi que o fascínio pela área só aumentou, pois, por meio dos estudos, discussões de textos e seminários, tive a possibilidade de pesquisar mais profundamente o processo de ensino-aprendizagem necessário a qualquer pessoa.

Em janeiro de 2003, em prosseguimento à minha formação continuada e com perspectiva de aprofundamento na área de Educação Especial/Educação Física Adaptada, inicio o Curso de Especialização “Infância e Educação Inclusiva”, organizado por professores do Centro de Educação (CE/UFES). Nesse curso, sou instigada a aprofundar meus conhecimentos no entendimento da educação inclusiva com todas as suas especificidades e complexidades. Na oportunidade, dois meses depois de ter entrado no curso, ingresso em um grupo de pesquisa orientado pela Dra. Denise Meyrelles de Jesus, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES), intitulado “Formação-Intervenção-Crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e escola inclusiva”. O grupo de pesquisa é formado por doutorandos, mestrandos, ex-alunos da Pós-Graduação (*stricto sensu*), bolsistas de iniciação científica, professores da rede pública do município de Vitória e pessoas da Secretaria de Educação de Vitória.

Nesse lugar, começo a me familiarizar com procedimentos metodológicos de pesquisa, a obter uma ideia real da dimensão e abrangência dos estudos na área, a fazer uma escuta sensível sobre a problemática e complexidade que envolve o movimento da educação inclusiva na escola, das dificuldades relatadas pelos profissionais da educação participantes do grupo de pesquisa. Enfim, esse foi um lugar de troca de experiência e aprendizagens diversas e foi, também, onde iniciei, de fato, meus estudos com alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Isso aconteceu ao ser convidada por uma professora da rede pública do município de Vitória, que participava desse grupo de pesquisa, a pensarmos práticas pedagógicas para um aluno dela com necessidades educacionais especiais por síndrome de Asperger. A culminância dessa parceria foi uma monografia intitulada “A construção de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade”, apresentada como relatório final de pesquisa no Curso de Especialização supracitado.

Em 2006, tomo posse em uma cadeira na rede regular de ensino no município de Vitória como professora de Educação Física para o ensino fundamental e, nesse movimento, fui contratada pela Faculdade Novo Milênio para ministrar as disciplinas Corpo e Movimento e Educação Inclusiva.

Em 2009, ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/CEFD/UFES), linha de pesquisa “Educação Física, Currículo e Cotidiano

Escolar”, em prosseguimento à minha formação continuada e carreira docente, com o objetivo de aprofundar ainda mais o conhecimento em educação inclusiva/Educação Física Adaptada, especialmente, com ênfase no autista.

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

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

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

O advento da inclusão escolar veio colocar em xeque-mate algo que fomos levados a negar ou a ignorar, a diversidade humana. Nesse sentido, com suas sábias palavras, Ferraz (2007, p. 489) nos chama a atenção para compreender que

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

² Como a LDB nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Capítulo V - Educação Especial - Art. 58, Art. 59 e Art. 60 e Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras Providências (o PNE estabelece 27 objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais).

³ A utilização da primeira pessoa do singular é feita até este momento do estudo, porque foi apresentado um relato pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora em relação à temática pesquisada.

Neste estudo, enfatizamos nossas reais turmas heterogêneas, nas quais há alunos com variadas formas de ser e de aprender e, por isso, seres singulares, com distintas habilidades, corpos, linguagens, classe sociais, movimentos, alturas, pesos, idades, gêneros, opções sexuais, crenças, etnias, condições financeiras, culturais etc. Todos representam a diversidade humana da qual nós, professores, também fazemos parte.

Conforme salienta Mantoan (2006, p. 186),

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

Somos instigados no dia a dia das/nas escolas ao enfrentamento da complexidade da educação no Brasil, no que diz respeito também à Educação Física e, principalmente, à educação inclusiva.

Segundo dados do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), no período de 2009 a 2010, a Política de Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação, que estabelece como prioridade, a educação inclusiva, traz consigo mudanças que permitem a oferta de vagas na educação básica valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno. No censo escolar 2010, constata-se um aumento de 10% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, passando de 639.718 matrículas de alunos com NEEs, em 2009, para 702.603, em 2010.⁴

Ousamos trilhar caminhos considerados por muitos professores como impossíveis. Neste estudo, direcionamos nosso olhar ao autismo, umas das formas mais instigantes de ser e que nos coloca em xeque no cotidiano escolar, como esclarece e nos faz pensar Bosa (2002, p. 37),

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

⁴ Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/dados_da_educacao_especial>. Acesso em: 27 fev. 2011.

linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.

Vasques (2008) ressalta que o processo de inclusão escolar de sujeitos com autismo, entre outras NEEs, situa-se como um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Sua afirmação pode ser facilmente comprovada por meio dos estudos desenvolvidos pelos seguintes autores: Baptista e Oliveira (2002); Bosa e Baptista (2002); Bridi (2010); Camargo e Bosa (2009); Cruz (2009); Orrú (2009); Sá (2008, 2010); Surian (2010); Vasques (2008, 2011). A autora destaca ainda que, como proposição política, meta social ou processo de formação implica suspender certezas, deslocar nosso olhar em busca das alternativas e, sobretudo, refletir sobre as bases do nosso proceder.

Em linhas gerais, a tradição de pesquisas sobre autismo parece envolver metodologias de estudos de casos com alguns poucos participantes. No que diz respeito à área de Educação Física e ao ensino regular, esse campo carece de pensarmos em possibilidades, em ações concretas que possam contribuir no atendimento das reais necessidades educacionais especiais dos alunos e não mais apontar diagnóstico, sem que a ele esteja atrelada uma ação de intervenção planejada, com o objetivo de transformar a realidade encontrada, pois, do contrário, continuaremos a nos manter com riqueza de discurso e pobreza de práticas.

Posto isso, colocamo-nos no grupo daqueles que partiram para a ação, para o enfrentamento, para o microcosmo da escola, mergulhando em suas práticas cotidianas, em seu contexto, não para observar passivamente os acontecimentos, mas para nos colocarmos dentro, ativamente, em colaboração, na busca de respostas para os problemas que emergiram no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Para essa investida no âmbito escolar, algumas questões já nos mobilizavam, a saber: como são desenvolvidas práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física Escolar com a presença de um aluno com autismo nas aulas? Dentro dessa ótica, como podemos pensar uma educação voltada para a diversidade? Como se materializa a interação do aluno com autismo com os colegas, com a professora e com as atividades?

Tendo em consideração as questões apresentadas, traçamos, como objetivo geral para este estudo, compreender e analisar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar com a presença de um aluno com autismo

nas aulas. E como objetivo específico, organizar e descrever arranjos diádicos⁵ na prática pedagógica inclusiva em Educação Física com a presença de um aluno com autismo.

Organizamos nossa pesquisa em cinco capítulos. Uma introdução, seguida pelo Capítulo 1, intitulado “Vigostski e o sujeito com autismo: uma mediação pertinente a uma educação para todos”. O texto aponta para um olhar histórico-cultural sobre o sujeito com autismo em detrimento do enfoque médico-pedagógico, guiando-se pela premissa vygostskiana de que é no meio sócio-cultural, nas relações com as pessoas que nos humanizamos.

No capítulo 2, “Educação, educação física e inclusão: refletindo a prática pedagógica”, contextualizamos as práticas pedagógicas em Educação Física em uma perspectiva inclusiva.

Apresentamos, no Capítulo 3, a caracterização da ação metodológica “Princípios teórico-metodológicos”; aproximação, escolha do caso, acesso ao campo e procedimentos para a interpretação dos dados.

No Capítulo 4, “Educação Física, autismo e inclusão: compreendendo o processo pedagógico no ‘chão da escola’”, foram apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos com o processo de pesquisa colaborativa na escola.

Por fim, no Capítulo 5, “Considerações finais”, apresentamos e discutimos os avanços, os limites e as possibilidades da pesquisa.

⁵ Segundo Rodrigues (2004), são relações entre dois ou mais indivíduos.

2 VIGOTSKY E O SUJEITO COM AUTISMO: UMA MEDIAÇÃO PERTINENTE A UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

É cada vez mais constante a inserção de alunos com NEEs em salas de aula regulares.⁶ Mas, a simples presença desses alunos não é garantia de que estejam aprendendo. Muitas vezes, ao se depararem com um aluno com NEEs por autismo na sala/quadra, muitos professores regentes e de Educação Física costumam deixá-los de lado, por não se sentirem preparados para atender a essa demanda. Principalmente no cotidiano escolar, as discussões que existem atualmente relativas à escolarização desses sujeitos tornam singular essa experiência, pois muitos profissionais têm “medo” de atuar com esse aluno, seja em classe especial, seja com ele incluído em classe regular, por desconhecimento sobre a condição autista e/ou por se defrontarem diariamente com a possibilidade de não obter respostas diante de uma intervenção pedagógica (BRIDI; FORTES; FERRARI, 2010).

Realmente, pesquisar, estudar, compreender a criança com autismo é muito delicado e provocador. Requer um repensar de visões de mundo/homem e de educação. Quando o diferente rompe de vez com aquilo que consideramos ideal, o processo de inclusão é mais delicado e muitas vezes mais difícil de ser construído. A crença na educabilidade do aluno com autismo é muito menor ou quase inexistente. Mas, afinal, que compreensões podemos apreender sobre o ser autista?

2.1 COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE AUTISMO E EDUCAÇÃO

Observa-se, em relação ao sujeito com autismo, um universo extremamente complexo, devido, primeiro: à variedade de nomenclaturas utilizadas para designá-lo ao longo da história da educação especial; segundo, às dificuldades de se fazer o diagnóstico; terceiro, de se atribuir importância ou não ao uso de diagnósticos e quarto, às relações envolvendo a família, a escola e os diferentes profissionais e serviços de atendimento especializado.

Esse universo complexo nos instiga a buscar conhecer, compreender e desvelar os primeiros relatos de educação com os autistas, à procura de pistas que nos iluminem na construção de ambientes educacionais inclusivos que possam

⁶ Na atualidade o que vigora na Educação Especial é o que dispõe a LDB nº. 9.394/96, especificamente em seu art. 58 (BRASIL, 1996, p. 16), quando, reiterando o que estabelece a Constituição de 1988, profere: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”.

acolher a diversidade. Isso é importante porque a demanda da inclusão nos estimula a entender cada indivíduo em suas singularidades, a experimentar o encontro com o diferente (com seus enfrentamentos, sabores e dissabores), pois requer a construção de práticas pedagógicas para todos.

Baptista e Oliveira (2002), no artigo “Lobos e médicos: primórdio na educação do diferente”, apresentam o primeiro registro, de 1800, da relação entre autismo e educação. O jovem médico francês Jean Itard,⁷ ao não aceitar o diagnóstico do renomado médico Pinel, sobre a impossibilidade de educabilidade de um menino encontrado nu, nas florestas ao Sul da França, que aparentava ter 12 anos, resistente a qualquer tentativa de contato e que fugia com agilidade, além de não falar e parecer ser surdo, defendeu que esse menino, conhecido como Victor de Aveyron, possuía essa forma de ser devido à privação do contato social.

Os indícios expressos nas palavras de Pinel são de identificação das ‘faltas’. A ausência da dimensão humana é fruto do paralelo com aquilo que o avaliador considerava ‘humano’ e de sua experiência com as formas conhecidas de anormalidade. No entanto, a comparação com essa ‘anormalidade’ desconsiderava a história e o contexto de evolução do sujeito, aspectos que o tornavam absolutamente singular. Esse será o elemento de diferenciação entre o olhar de Pinel e aquele de Itard. As consequências de tais diferenças fazem parte da história da educação: o primeiro caso de atendimento de um sujeito em condição de desvantagem, minuciosamente descrito. Caso o olhar de Pinel tivesse prevalecido, Victor teria sido mais um dos pacientes dos hospícios franceses, exposto a um ‘atendimento’ que era sinônimo de isolamento e abandono (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002, p. 98).

Neste primeiro relato entre o autismo e a educação, observamos a ousadia de Jean Itard em não aceitar um diagnóstico que define a vida de Vitor. A sensibilidade dele em compreender essa criança para além do aspecto biológico nos revela possibilidades de educabilidade, porque entendia que aquele menino tinha sido privado de várias possibilidades de interação social. Itard, ao investir em Vitor, criando condições de aprendizagem, não só o impede de ser mais um paciente dos hospícios franceses, mas atenua parte da limitação associada à sua educação, o isolamento social, porque foi justamente a convivência com outras pessoas que possibilitou o desenvolvimento dessa habilidade.

⁷ O médico Jean Itard é considerado o precursor da educação especial. Itard questionou a respeito das afirmações de Pinel e apostou que Victor poderia ter potencial para aprender, desenvolvendo, assim, um programa educativo. Victor não falava e Itard não conseguiu fazer com que isso acontecesse, mas contrariou os conhecimentos da época, conseguindo provar que Victor não era um “imbecil sem esperança” (CAMARGO; BOSA, 2009).

A literatura nos mostra outro estudioso que direciona seu olhar para a criança com autismo de forma sistematizada. Conforme nos apresenta Orrú (2009), Leo Kanner (um psiquiatra austríaco, da década de 40, que residia nos Estados Unidos) foi o primeiro pesquisador a publicar uma investigação detalhada sobre o autismo, na qual relatou o caso de 11 crianças com um quadro de autismo extremo, obsessividade, estereotípias (repetição de gestos amaneirados, permanência em posições estranhas) e ecolalia (tendência a repetir automaticamente sons ou palavras ouvidas). O alheamento em que viviam era extremo, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar, desde os primeiros anos de vida.

Passam-se os anos, há publicação de novos trabalhos sobre o assunto autismo, e a excepcional habilidade clínica de Kanner sobre as descrições do autismo continua sendo válida. Porém se, por um lado, as primeiras descrições clínicas continuam sendo aceitas sem contestação, o mesmo não pode ser afirmado com relação à etiologia, ao tratamento e ao prognóstico, como foram inicialmente apontados.

Nesses primeiros relatos, percebe-se a crença na educabilidade do ser diferente, daquele que foge ao padrão estabelecido, que exige do educador outras formas de ensinar, de pensar e sentir seu aluno, para além do que está visível e presumível. Porém, ainda há um predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental, da crença, em uma única verdade, na descrição do ser autista, reduzindo-o aos seus sintomas e comportamentos (a)típicos, que justificam interpretações empobrecedoras. É necessário avançar para além desse momento e, principalmente, romper com os paradigmas de verdades absolutas nos quais somos formados e nos quais achamos que estamos preparados para educar e nos permitirmos lançar ao desconhecido, na descoberta do aluno concreto e real que temos no cotidiano escolar.

Vasques (2008), procurando contribuir com a construção de outro olhar sobre esses sujeitos e suas possibilidades subjetivas e educacionais, realizou um estudo teórico com base no conhecimento acadêmico-científico (teses e dissertações)⁸ produzido nos programas brasileiros de pós-graduação. A partir

⁸ As bases de dados utilizadas para o levantamento das fontes bibliográficas foram o Portal Capes; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); as bibliotecas virtuais; o currículo LATTES de professores envolvidos com o tema e a procura direta. Em um total de 53 títulos procedentes da área da educação, o recorte privilegiado refere-se às 43 pesquisas acessadas e lidas integralmente. De acordo com o Portal Periódicos Capes, de 1987 a

desse estudo, observou que a frequente dúvida sobre a possibilidade de escolarização dos alunos com autismo é originária de uma complexa rede de elementos. Vários fatores contribuem para tal situação, como:

- a) a escassez de informações sobre essas crianças e esses adolescentes;
- b) os poucos e recentes estudos;
- c) as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas que se ocupam deste tema;
- d) a falta de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico;
- e) a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido.

Estudos recentes desenvolvidos por Camargo e Bosa (2009, p. 68) indicam que o autismo “[...] pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, e que cerca de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental [...]”. As autoras afirmam que essa incidência vai de encontro à noção estereotipada, derivada das descrições clássicas, de que crianças com autismo possuem uma inteligência secreta e superior.

A mídia e o cinema, muitas vezes, criaram a ideia de crianças com autismo de alto funcionamento (perfil cognitivo diferenciado em algumas das áreas de testes padronizados), realidade esta que representa apenas 30% dos casos diagnosticados (BOSA, 2002).

Camargo e Bosa (2009, p. 68), com propriedade, ressaltam, “[...] que, desse modo, é possível perceber a notável variação na expressão de ‘sintomas’ do autismo. Crianças com funcionamento cognitivo mais baixo geralmente tendem a ser mudas e isoladas”.

As autoras supracitadas relatam que a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de mostrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas. Bosa (2002) afirma que a ausência de respostas das crianças autistas pode ser, muitas vezes, a falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Torna-se, então, primordial, não criar avaliações precipitadas.

Nesse sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor restringe a motivação para investir na sua potencialidade para interagir. Lord e Magil (1989) já questionavam até que ponto o retraimento social das crianças com autismo

não resultaria da falta de oportunidades oferecidas, mais do que algo inerente à própria síndrome (CAMARGO; BOSA, 2009). Apesar de apresentar esse comportamento, ostentavam uma aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória extraordinária.

A grande questão é que ainda não há uma confiança na capacidade de aprender da criança com autismo e por isso existe o baixo investimento em interações sociais, em mediações pedagógicas para viver, conhecer, descobrir o encontro com o Outro, que possibilita a internalização de outras formas de ser além da condição autista.

Para além do que a literatura apresenta, só no contato, no encontro com cada criança com autismo, poderemos conhecer suas características, diferenças, semelhanças etc. A criança com autismo também pode conhecer nossas diferenças e nossas semelhanças. Esse é um universo ainda pouco conhecido, cheio de especulações, mas que está, também, na realidade da sala de aula/quadra nos instigando a novas reflexões, posturas e intervenções pedagógicas.

Desde as primeiras publicações até a atualidade, há um consenso entre os pesquisadores (BAPTISTA; BOSA, 2002; CAMARGO, 2009, SURIAN, 2010; dentre outros) que procuram compreender o autismo no que tange a limitações quanto à interação social, à comunicação e à presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Em relação a essas três características citadas do autismo, Surian (2010) ressalta que **a interação social** é o ponto crucial do autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções. Ela afirma ainda que “[...] as deficiências nas capacidades sociais impedem o desenvolvimento de amizades íntimas, mas não impedem a formação de relacionamentos duráveis e de intensas relações de apego com algumas pessoas, como, por exemplo, os pais” (p. 10).

Outro aspecto que a autora destaca é a **comunicação** da criança com autismo caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isso inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. A autora aponta quatro características da comunicação do autista:

- a) retardo ou falta total de linguagem expressiva;

- b) dificuldade para iniciar ou continuar uma conversa;
- c) uso repetitivo ou anômalo da linguagem;
- d) falta de jogos de fantasia ou de imitação típicos do nível evolutivo.

É importante ressaltar que a falta de linguagem não é o fator principal que caracteriza o autismo, mas é um indicador de extrema importância que exige uma investigação mais profunda e exames mais detalhados para que se confirme o distúrbio autista. As crianças podem usar comportamentos físicos para se comunicarem e isso é mais comum nos quadros de falta de linguagem oral. Certas crianças autistas não iniciam uma conversa, se não forem estimuladas por outras pessoas. A falta da linguagem torna-se uma frustração para os autistas e isso pode acarretar movimentos com o corpo ou gritos para que possam se comunicar. Quantas crianças com autismo em sala de aula/quadra não são, muitas vezes, mal interpretadas em sua dificuldade de se comunicar, quando utilizam movimentos corporais e gritos para demonstrar a frustração com a falta de linguagem! Até que ponto alguns comportamentos não são, na verdade, pedidos de ajuda? E nós, por não compreendermos esse aspecto do ser autista, não conseguimos atender também esse aluno.

Para falar de autismo, nada melhor do que o próprio indivíduo com autismo. Dessa forma, para compreendermos melhor o ser autista, vamos trazer ao diálogo a experiência de Temple Grandin (2010), uma autista que conta sua história no livro intitulado: “Uma menina estranha: autobiografia de uma autista”. O relato mostra uma vida com muitas dificuldades e também superações, numa trajetória de lutas.

A própria Grandin (2010) descreve sua experiência, ao partilhar a dificuldade de fala e de falta de inflexão na voz. Explica que, somente quando adulta, conseguiu olhar pela primeira vez alguém nos olhos. Relata, também, que se lembra de que, quando era criança, a mãe perguntava sempre se ela estava ouvindo e pedia que olhasse para ela. Descreve a dificuldade em tentar e não conseguir atender às solicitações feitas. Ela destaca os olhos esquivos, tão comuns de muitos autistas, como uma característica dela também, além de outros sinais indicadores do autismo. Fala do pouco interesse pelas outras crianças, preferindo seu mundo interior.

Grandin (2010) afirma que a única maneira que tinha para se comunicar era por meio dos gritos: “Às vezes, eu pensava logicamente comigo mesma, eu vou

gritar agora, porque eu quero falar para alguém que eu não quero fazer determinada coisa”. Na maioria das vezes, crianças autistas não verbais utilizam os gritos para expressar o que querem.

Pensar, construir e viver a educação inclusiva é extremamente complexo, principalmente quando estamos direcionando nosso olhar a um aluno com autismo que possui interesses tão peculiares, que requer uma percepção aguçada do educador para gerenciar suas preferências e a dos outros alunos no mesmo espaço/tempo da sala/quadra.

Quanto ao aspecto do **repertório marcadamente restrito de atividades e interesses**, Surian (2010) demonstra o seguinte entendimento:

- a) **interesses variados e muito restritos** – a criança autista se interessa por coisas a que nenhuma outra criança dá importância. Por exemplo: a criança pode se interessar por cordas, dados, bolas e observar atentamente o balanço das folhas das árvores;
- b) **aderência inflexível a rotinas** – a criança autista, na maioria das vezes, resiste a rotinas e reage com ansiedade a algumas mudanças que são imprevistas no ambiente. Por exemplo: passar sempre pelo mesmo caminho, a disposição de móveis em casa e na escola. Quando se “quebram” alguns desses rituais aos quais ela está acostumada, a criança autista reage de alguma maneira. Ela demonstra prazer em realizar essas rotinas, que fazem bem para ela, que dão uma sensação de alívio, bem-estar;
- c) **maneirismos motores e movimentos estereotipados** – são movimentos que não possuem nenhuma funcionalidade e normalmente surgem em momentos de estresse, dificuldades ou ociosidade. Os movimentos mais fáceis de serem identificados são o “borboletear” das mãos. Muitas vezes é realizado elevando as mãos e trazendo-as lateralmente para perto da cabeça ou dos ombros, às vezes provocando e contrações anômalas dos músculos faciais;
- d) **interesse intenso e persistente por partes de objetos** – crianças autistas se interessam por partes de objetos e não pelo todo. Crianças ditas normais, quando pegam um caminhão de brinquedo, por exemplo, logo dão um significado para esse caminhão. Elas podem fazer de conta que estão dirigindo. A criança autista poderá derrubar esse caminhão, arremessá-lo para longe, ou simplesmente se interessar pelas rodas do caminhão.

Mesmo que haja características especiais referentes à síndrome, as manifestações comportamentais de cada indivíduo diferenciam-se, como mostra Orrú (2009, p. 31):

Segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo, serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome.

Logo, não se podem generalizar os autistas, dizendo que todos são iguais em seus comportamentos, pois cada um é diferente do outro e absorve as informações de maneira diferenciada.

Muito se fala em crianças autistas, mas é preciso lembrar que essas crianças crescem e se tornam adultos autistas. Sacks (2006), com propriedade, ressalta que, curiosamente, só falamos de crianças autistas e quase nunca dos adultos, como se elas simplesmente desaparecessem da face da Terra. Ele afirma que, mesmo existindo um quadro devastador aos três anos de idade, alguns jovens autistas, contrariando as expectativas, podem conseguir desenvolver uma linguagem satisfatória, mínimas habilidades sociais e mesmo conquistas altamente intelectuais, tornando-se autônomos, para uma vida, pelo menos aparentemente, completa e normal – sem negar sua singularidade autista.

Ferrari (2007, p. 130) afirma que o futuro das crianças autistas na idade adulta é absolutamente variável. De acordo com ele,

Alguns adultos conservam dificuldades consideráveis: comunicação ineficiente, ausência de desenvolvimento da linguagem, falta de controle do esfíncter, eventualmente fortes acessos de angústia ou de automutilação. Isso, porém, não significa que, mesmo nesse período, não sejam possíveis melhoras no âmbito de um tratamento educativo e terapêutico adequado. No entanto, outros apresentam melhoras significativas: aquisição de boa capacidade de comunicação, obtenção de linguagem com valor comunicativo, capacidade de adaptação para alguns trabalhos, certa inserção e autonomia social. Alguns sintomas podem, entretanto, persistir: estereotípias, preocupações obsessivas, acessos de angústia etc.

No que diz respeito às possibilidades pedagógicas, Moreira (2010) ressalta que muitos professores acabam deixando o aluno especial de lado por subestimar as capacidades do aluno com preconceitos de ele não conseguir aprender. Devido às características de seu distúrbio, uma criança autista pode ter dificuldades para entender o que está sendo solicitado na tarefa. Como um pensador

visual, o educador deverá utilizar recursos com estratégias que irão auxiliar na compreensão desse aluno.

Para Camargo e Bosa (2009, p. 69), “[...] muitos educadores resistem ao trabalho com crianças autistas devido a temores em não saber lidar com a agressividade delas”. De acordo com essas autoras, os resultados das pesquisas sobre autismo evidenciam que os professores apresentam ideias distorcidas a respeito do tema, principalmente quanto à (in)capacidade de comunicação. Não surpreendentemente, essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca das educabilidades/possibilidades pedagógicas desses alunos. As dificuldades dos professores, de modo geral, apresentam-se na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”.

Como afirmam Moraes e Oliveira (2002, p. 11):

A inclusão de [crianças com] [...] autismo é uma inovação, cujo movimento tem um aspecto muito polêmico nos meios educacionais e sociais, entretanto, inserir alunos autistas de qualquer grau, no ensino regular, é garantir o direito de todos à educação.

Por isso, quando se formula um planejamento para um aluno, leva-se em consideração o fato de que ele tem o direito de saber e aprender tudo o que conseguir, lembrando que cada educando com autismo é único e que não podemos nem devemos limitar até onde ele pode avançar, mas, sim, possibilitar experiências de novas aprendizagens de apropriações de conhecimento com o grupo social ao qual pertence. Entender que o aluno com autismo possui uma forma diferente de internalização do saber nos permite construir caminhos alternativos para sua aprendizagem e, principalmente, acreditar que esse percurso não está pronto. Assim, é importante reconhecer que é na relação, na interação entre o aluno com autismo e os outros da turma que iremos construir as intervenções pedagógicas para todos.

É óbvio que existem graus bastante diferentes dentro do autismo, e que cada criança atingirá um desempenho diferente, mediante cada conhecimento. Entendemos que ela tem o direito de conhecer os mistérios da natureza, talvez não de forma tão complexa e abstrata, mas tem o direito de saber como as coisas nascem, como seu corpo funciona etc. Isso é vida, é conhecimento (LOPES, 1997, p. 44).

Dentro dessa perspectiva, incluir é um processo que permite ao aluno com autismo desenvolver-se cada vez mais, adquirindo novas habilidades. Incluir alunos com autismo em escolas regulares implica uma reorganização do sistema escolar. Exige das escolas novos posicionamentos a respeito de sua conduta e

qualificação por parte do corpo docente e técnico-administrativo.

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

Nessa trilha que decidimos enveredar, cabe salientar os estudos realizados por Vigotski (1998) e seus seguidores sobre a defectologia nas décadas de 1920 e 1930, nos quais deixaram pistas importantes na crença do potencial humano. Sendo assim, na sequência, apresentaremos as contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão do ser autista.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO SER AUTISTA

Apesar de Vigotski não ter estudado especificamente o autismo, suas proposições são promissoras à pesquisa da problemática da educação do aluno com autismo. Seu referencial teórico nos instiga a investigar o pressuposto do papel constitutivo das relações com o outro em sujeitos que possuem comprometimento nessa relação.

O interesse pela abordagem histórico-cultural inicia-se pela própria forma de compreender a relação entre os planos social e individual, pois o mundo social não é algo externo, que influencia o indivíduo; este se encontra imerso naquele desde sempre. Portanto, os processos individuais são constituídos pelas interações com o outro; não decorrem de forças endógenas, independentes da vida social. Como as argumentações a seguir indicam, mesmo para um sujeito que “evita” o outro, o papel constitutivo das relações sociais permanece, pois sua formação é afetada por esse outro.

Estamos cientes do caminho escorregadio que ousamos trilhar, por colocar em pauta uma característica tão peculiar do psiquismo e, ainda, pelo fato de tratar-se de uma transposição de formulações teóricas que pouco foram dirigidas ao tema particular do autismo. No Brasil existem poucas tentativas dessa transposição (por exemplo: BERGO, 1999; BAGAROLLO, 2005; CRUZ, 2009) e reconhecemos que essa é uma tarefa complexa.

Vigotski foi um psicólogo bielo-russo, que nasceu em Orsha, em 5 de novembro de 1896, e morreu em Moscou, em 11 de junho de 1934. Pioneiro na

noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, foi um dos primeiros teóricos a realizar proposições referentes a indivíduos com deficiência. Dedicou-se a compreender os seus processos educativos, atuar para seu aprimoramento e fazer proposições referentes às noções de “caminhos alternativos” e “recursos especiais”, fato revelado por sua intensa dedicação aos campos, denominados, em sua época, de “pedologia” (“estudo interdisciplinar” da criança) e da “defectologia” (estudo de pessoas com deficiência ou transtorno de desenvolvimento). Esse pesquisador foi descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos (GÓES, 2002).

Da mesma forma que na atualidade vivemos os dilemas da inclusão escolar, Vigotski estava, em sua época, imerso em um período de guerra que abarcou a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil. Como consequência, havia um grande número de crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados das famílias. Crianças estas que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiência, distúrbios emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinquência e prostituição. Portanto, ele estava em um cenário com vários desafios para as questões específicas na área da educação e saúde, que desencadeou uma atividade intelectual intensa, por meio da qual teve uma atuação expressiva, movido pelo clima de enfrentamento dos problemas sociais (GÓES, 2002).

Esse teórico bielo-russo rompe com o pensamento psicológico da sua época, que enfatizava a dimensão biológica ou as proposições pré-formistas, na explicação do desenvolvimento do indivíduo, fazendo prevalecer as características inatas e internas do sujeito, sejam de ordem orgânica, sejam de ordem psíquica a partir do enfoque histórico-cultural. Com base nesse enfoque histórico-cultural, argumenta que o desenvolvimento não pode ser compreendido, sem situar o indivíduo no meio social. Para Vigotski (1998), as trocas ocorrem em ambos os planos intercomunicam-se e se constituem num processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado.

Beyer (2005) relata que o pensamento inovador e atual desse pensador da década de 1930 pode ser lido e analisado na primeira parte das Obras

Escolhidas, de Vigostski, no v. V, “Fundamentos de Defectologia”, especificamente no Capítulo 3º “Acerca da psicologia e da pedagogia das deficiências infantis”. Nessa obra, ele defende que as interações sociais (nas famílias, nas escolas, nas ruas etc. são condições básicas às transformações essenciais, que possibilitam à criança a capacidade de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem. O autor ressalta que a premissa básica da qual Vigostski parte e na qual se apoia se encontra no cerne de sua teoria sócio-histórica, isto é, de que, para o desenvolvimento infantil e humano em geral, a sociogênese é condição fundamental.

Vigostski, portanto, entende o desenvolvimento inicial da criança como um processo de entrada no mundo do homem, ou seja, processo de hominização. Nele são construídas as capacidades e formas de conduta que permitem adentrar na humanidade e pertencer a um grupo social.

As funções psicológicas, para Vigostski, têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cultural. O funcionamento psicológico está nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, que se desenvolvem num processo histórico. Portanto, as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, por meio da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Na síntese da teoria vigostskiana, há a ideia constante, presente em suas colocações, da compreensão dos processos psicológicos. O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esses tipos de atividades psicológicas são considerados superiores. O mais importante desse tipo de comportamento é seu caráter voluntário intencional (VIGOSTSK, 1998).

Para Oliveira (1993, p. 56), “[...] as chamadas funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntária e deliberada, dependem de processos de aprendizagem”. A autora destaca a ênfase dada por Vigostski à dimensão histórica do funcionamento humano, na qual está sua concepção de aprendizagem como um processo que inclui sempre relações entre indivíduos.

Os processos psicológicos superiores têm origem em processos sociais. Aparecem nas categorias interpsicológicas (relação criança com as pessoas) e intrapsicológicas (dentro da criança). O desenvolvimento depende da inter-relação

com o outro. É no encontro com o outro (diferente) que o indivíduo experimenta formas de ser, estar e pertencer ao mundo social, que permitirão constituir a nossa forma de ser.

Em diversos textos e conferências, Vigostski insiste que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma construção coletiva em um primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade (PADILHA, 2000).

Oliveira (1993, p. 38) corrobora nossas reflexões, quando afirma que:

É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo ‘tomasse posse’ das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

No encontro entre o eu e o outro, a mediação⁹ é um pressuposto da obra de Vigostski, na qual é preciso que o outro nos ensine para que nos apropriemos das funções psicológicas superiores. Padilha (1997, p. 49) corrobora nossas reflexões, quando assume o ponto de vista de Vigostski, “[...] de que a transformação de um processo dá-se do funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização”.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 108 - 109)

É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são intersíquicos (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças – intrapsíquicos.

Oliveira (1993, p. 27) também lembra que “Vigostski trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.”

Martins (2010, p.114) afirma que,

Na teoria sociointeracionista de Vigogtski, encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo.

⁹ De acordo com Oliveira (1993, p. 26), “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Para Vigostski (1998), a apreensão do mundo é, portanto, um processo mediado pela ação de outros sujeitos, adulto, criança ou um sujeito que possui mais experiência sobre determinado assunto. Em sala de aula/quadra, além do professor, os próprios alunos em momentos variados são mediadores no processo de apropriação do conhecimento um do outro. Em um determinado conteúdo, um aluno pode ajudar o colega, enquanto em um outro momento (outro conteúdo) o que ajudava passa a ser ajudado. Podem-se observar situações mais interessantes nas quais os alunos fazem a mediação do professor com o aluno com NEEs, porque, muitas vezes, as interações sociais iniciais são experimentadas antes por eles, depois pelo docente. Como é bem defendido na proposição de Vigostski, o homem se forma em contato com seu meio social.

Nesse sentido, surge o que Vigostski chamou de zona de desenvolvimento proximal, como a capacidade da criança realizar tarefas independentes de seu nível real de desenvolvimento.

[...] Assim a zona de desenvolvimento proximal permitimos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKY, 1998, p. 113).

Portanto, a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigostski se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, mesmo que não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma outra pessoa.

As relações entre o sujeito e o objeto são mediadas por signos (linguagem), que atuam como mediadores. Por meio da linguagem, o pensamento se objetiva, permitindo a comunicação das significações. A linguagem é um instrumento essencial na construção da consciência, ou seja, é a mediação que dá significado ao objeto. Em sala de aula/quadra, também existe a necessidade latente de mediação em todas as relações sociais vivenciadas. É nas relações sociais ali estabelecidas que alunos e professores fazem suas apropriações do conhecimento.

O processo de conhecimento se dá na relação entre Sujeito e Objeto, mediada pelo Outro.

Para Vigotski (1998, p. 118),

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

É nesse encontro com o outro que a criança encontra a si mesma. Ela começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. A apropriação do real parte do social (da interação com as outras pessoas, quando ela imita um adulto e é orientada por ele) e, progressivamente, é internalizada pela criança. Inicia primeiro do “[...] nível de desenvolvimento considerado real, considerado como aquele em que a criança é capaz de realizar tarefas de forma independente” (OLIVEIRA, 1993, p. 59). Dentro dessa teoria, está a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros é, de alguma maneira, indicativo do seu desenvolvimento mental, considerado nessa linha de interpretação de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vigotski (1998, p. 113),

[...] como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento.

A partir da compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal, devemos fazer uma nova leitura do papel da imitação no aprendizado, pois a imitação, para Vigotski, como afirma Oliveira (1993, p.63),

[...] não é mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro.

Por meio da imitação, do viver outras formas de ser, estar, conhecer, experimentar ao estar com o outro (colegas e professor), a criança com autismo poderá internalizar aprendizagens que culminarão em modos de ser, além das do autismo, ampliando a constituição do seu Eu.

Mesmo a criança com autismo apresentando características de retraimento e dificuldades de interação com seus pares, como estudos de Leo Kanner e de outros autores evidenciam, não devemos e/ou podemos privá-las da interação com os outros, porque o baixo nível de interações das crianças com autismo com o outro, parece viável afirmar, não se refere somente aos aspectos do autismo, mas também ao fato de que é vítima do baixo investimento em sua vida de possibilidades de experimentar interações sociais. Góes (2002) destaca que Vigostski, em seus estudos sobre as crianças deficientes, faz um alerta para a necessidade se educar a criança e não a criança deficiente. Portanto, nosso entendimento deve ser sobre as possibilidades do aluno, sobre aquilo que muitas vezes nem ele mesmo tem consciência de que possui. Geralmente há uma preocupação em traçar metas para a deficiência da criança e não para a criança. É necessário entendermos que o aluno com autismo é, antes de tudo, um ser humano, uma pessoa em formação, com desejos, medos, dúvidas, angústias etc. e é através da interação social, também, com os colegas e professor, que irá formar-se como pessoa para além do autismo.

Padilha (2000) também chama a nossa atenção para o fato de a proposta da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento apontar possibilidades de inverter nosso olhar, pois, para Vigostski, as funções psíquicas surgidas na interação com as pessoas do meio em que o aluno com NEEs está inserido é a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores possibilidades de influências educativas. Essa autora destaca, ainda, que

O movimento de produzir significado supõe a ação do outro, acontece como outro e então é possível produzir sentido com o gesto, com o silêncio, com a expressão facial, com a prosódia acompanhando a oralidade, com a lembrança do passado incorporada ao presente. É possível fazer previsões de ação – organização do tempo e do espaço que estão postos na cultura. Pensar sobre si, para si e para o outro, dizer as coisas de um certo modo – é a linguagem organizando, comunicando, nomeando, regulando a ação e o pensamento (PADILHA, 2000, p. 206 - 207).

Urge ressignificarmos outras práticas pedagógicas não valorizadas no contexto escolar, como o toque, o olhar, o sentir, o ouvir, o parar, o silenciar que, na interação social com os alunos com autismo desenvolvemos. Em outras palavras, ao interagirmos com eles, apropriamo-nos da sensibilidade dos sentidos. Avançarmos mais nessa reflexão, afirmando que tal intervenção pedagógica tão menosprezada na escola é necessária não só para os alunos com NEEs, mas para todos os alunos.

Quando pensamos em uma criança com autismo, que já possui como característica uma singular forma de interação social, linguagem e com um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses, percebemos que o grande entrave ou desafio a ser superado é tirar essa criança do isolamento imposto pelo meio social. Quando nos permitirmos romper com o medo do novo do que não está certinho, daquilo que foge do padrão, que nos impõem rever nossos valores, nossas crenças, acabamos nos refazendo de novo, nesse encontro com o Outro (o Diferente). Nesse contexto, mais ricas e intensas serão as experiências nas salas de aula/quadra.

Para Vigostski, o homem necessita do outro para desenvolver-se e, assim, constituir-se ser social por meio da interação com o meio social em que está inserido. Entre vários pontos relevantes da obra do referido autor, entendemos que o destino de uma pessoa não está decidido pela existência de uma deficiência, mas pelas interpretações que a sociedade faz a respeito da deficiência.

Para que possamos mediar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com NEEs por autismo e de toda a escola, é primordial que educadores estejam atentos aos alunos e a si mesmos, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre as plasticidades do funcionamento humano e as ações do grupo social. É primordial a apropriação de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Orrú (2009) afirma que nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas. O ambiente em que as relações sociais são privilegiadas é o melhor e o mais adequado, porque a abordagem histórico-cultural está fundamentada na participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo por meio da ação mediadora. Percebe-se, assim, a fundamental importância do “outro” em relação à educação de crianças autistas. Nesse sentido, a autora salienta que a criança com autismo terá acesso à cultura historicamente produzida por meio do contato com o outro e uma orientação pedagógica que seja adequada, organizada e que atenda à singularidade de cada criança.

3 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: REFLETINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jesus, Baptista e Victor (2006) destacam em seus estudos, que o crescimento das ações voltadas à inclusão escolar de educandos com NEEs, que tem ocorrido nos últimos anos, requer a realização de pesquisas que ampliem o entendimento dessa complexa realidade.

Pensar em práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física nos remete a imaginar uma criança que ousa caminhar sozinha, tropeça, cai várias vezes, porque é inevitável, porém, superada essa fase, seu andar ganha segurança, naturalidade e força. A inclusão de crianças com NEEs em sala de aula regular/quadra é cada vez mais constante no cotidiano escolar. No entanto, apenas a presença do aluno não é suficiente para a garantia de seu aprendizado; torna-se primordial uma educação de qualidade a todos, independente de suas diferenças, tendo como eixo norteador desse processo o desenvolvimento do potencial máximo desses alunos.

Hoje, deparamo-nos com a sensação de despreparo dos profissionais da Educação e Educação Física, quando se veem em frente à questão da inclusão nas escolas e não sabem o que fazer para que seu aluno aprenda. Cada vez mais vem sendo discutida a questão da educação inclusiva nas escolas regulares. Atualmente, a inclusão é o foco da educação brasileira. Existe um desconforto nas escolas a respeito desse tema e de seus desdobramentos. Como instituição de ensino, a escola precisa repensar sua estruturação, e isso requer mudanças e uma nova organização do sistema educacional para receber, na rede regular, alunos que antes estavam em classes e em escolas especiais.

Diante das inquietações provocadas pelas demandas da educação inclusiva, direcionamos o olhar ao entendimento sobre o que é o movimento inclusivista na escola.

O pesquisador David Rodrigues, na apresentação do livro “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva”, com muita propriedade, destaca que a educação inclusiva “[...] contesta as bases em que a escola tradicional é desenvolvida, e por isso desperta tantas paixões e assume características tão ‘iconoclastas’ e radicais” (2006, p.13). Segundo Rodrigues (2006), ela não é uma cosmética da educação tradicional nem uma estratégia de melhoria da escola, mas uma promoção da reformulação da educação em novas

bases que não aceitam a exclusão, mas que promovem uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos. O movimento da educação inclusiva nos conchama a perceber a fragilidade de um sistema educacional que nega a diferença/diversidade na demanda da realidade concreta da sala de aula/quadra.

Analisar a construção de uma educação inclusiva, no complexo cotidiano da escola, é refletir que a escola, o corpo discente e docente, a família e a sociedade necessitam repensar seus conceitos e suas ações. A “construção” desse paradigma não tem sido fácil, pois envolve lidar com conceitos e preconceitos já enraizados, como tabus, mitos, emoções, sentimentos, motivações, responsabilidades, compromissos e valores em relação ao outro e a nós mesmos.

A educação inclusiva mexe com as bases da escola tradicional, quando desvela nossas reais turmas heterogêneas, que fogem de qualquer ordem, perfil, evidenciando o que necessita ser refletido, (res)significado, e que nos leva a compreender que a diversidade é uma realidade do cotidiano escolar. Viver a construção de uma educação inclusiva é aceitar e reconhecer que temos turmas formadas por 25 a 30 alunos diferentes (às vezes compostas por um número muito maior de educandos), com formas distintas de perceber, sentir e apreender, pois possuem as mais variadas histórias de vida, oportunidades de acesso à informação, à cultura, ao lazer, ao afeto, à alimentação, à segurança, à habitação, etc., ou seja, possuem as mais variadas formas de constituir-se como pessoas.

Considerar as diferenças é imergir nos aspectos inerentes às relações humanas, é respeitar, aceitar e valorizar a singularidade de cada um, como indicativo de alteridade, pressuposto tanto teórico quanto metodológico da ação do professor.

Para Rodrigues (2006, p.14),

Na lógica da heterogeneidade, ao contrário, as diferenças individuais entre os alunos não apenas são reconhecidas e aceitas, como constituem (devem constituir) a base para a construção de uma nova e inovadora abordagem pedagógica, onde não há mais lugar para exclusões ou segregações.

O movimento inclusivista nos convoca a entender que somos, também, mediadores, na internalização pelo aluno, do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Tarefa esta extremamente complexa, se refletirmos sobre as diferentes implicações e dimensões que permeiam o cotidiano escolar. Desse modo, entendemos que é na interação social com os alunos que iremos fomentar a

construção de práticas pedagógicas para todos, visto que essa é uma via de mão dupla: tanto nós ensinamos àqueles que aprendem quanto os alunos também nos ensinam quando aprendem.

Alarcão (2001, p. 11) colabora com nossas afirmações ao destacar que a escola inclusiva deve ser entendida como uma “escola reflexiva”, pois:

É concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria na sua função social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Nessa escola, há outra concepção de aluno e professor, na qual ambos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem e de ensino, uma vez que o aluno não é mais um depósito de informações e conteúdos, compreendido como mero receptor e nem o docente é transmissor de conhecimentos absolutos, mas atores sociais em constituição a partir da interação social que vivenciam no dia a dia da escola. Nessa direção, parafraseando Alarcão (2001), na escola, é atribuída ao professor a capacidade de ser um ator social, responsável em sua autonomia, crítico em seus pensamentos e exigente em sua profissionalidade coletivamente assumida.

Nesse ambiente educacional, muitos aspectos ainda precisam ser revistos para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva: os currículos, os espaços físicos sem barreiras, a organização escolar, uma pedagogia que explore conteúdos significativos e os processos de avaliação do aprendizado, as práticas pedagógicas, entre outros pontos relevantes.

Sobre as práticas pedagógicas, Mendes (2002, p. 83) as considera elementos-chave na transformação da escola, como pode ser evidenciado ao anunciar que,

A prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade. Em função do tema da diversidade a perspectiva da prática pedagógica tem caminhado no sentido de pensar uma pedagogia das diferenças em sala de aula.

Por fim, a educação inclusiva, em linhas gerais, representa a coragem e a sabedoria em avaliar o tipo de escola que queremos, o tipo de homem que almejamos formar. Assim, é imprescindível (re)significar a finalidade da escola, sua gestão político-pedagógica, seus currículos, seus espaços-tempos etc., de forma a garantir acesso, permanência e sucesso aos alunos (não só os com NEEs, mas todos aqueles que, por questões de sexo, etnia, gênero, religião, entre outros,

encontram dificuldades em sua trajetória escolar), devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Física carrega marcas de conteúdos rígidos, esportivizados, competitivos e com várias dispensas médicas que sustentam a constatação de um não enfrentamento dos professores diante da falta de conhecimento sobre o outro e suas possibilidades (RODRIGUES, 2010).

Tal fato já foi evidenciado desde a Antiguidade, quando a desinformação sobre as possibilidades das pessoas com NEEs gerava o extermínio desses indivíduos. Em outros momentos, como com o advento do Cristianismo, a superstição caminhava para uma percepção preconceituosa, que oscilava desde uma doutrinação religiosa marcada por tolerância e até por benevolência nas ações. Com o surgimento dos preceitos “científicos” e a sistematização das condições dos indivíduos, principalmente pela Medicina, assume-se um consenso assertivo sobre a população que apresenta deficiência.

Apesar de possuir uma prática pedagógica oriunda de um pensamento médico-higienista e de uma visão medicalizada do ser humano¹⁰, a Educação Física brasileira vive em transformação, construção e (res)significação de seus conhecimentos e práticas corporais. Isso ocorre, também, porque estamos em um momento ímpar nas dinâmicas do debate educativo contemporâneo com a tendência inclusivista no que diz respeito às possibilidades de formação humana por meio das interações sociais experimentadas na escola com a experiência da diferença/diversidade.

Esse momento de metamorfose dos conhecimentos e das práticas corporais que a área da Educação Física vive promove sua universalização e prática em todos os segmentos da sociedade. Vários autores, entre eles, destacamos Chicon (2004; 2005); Chicon e Sá (2010) e Daólio (2001), advogam a experiência corporal significativa do/a aluno/a, possibilitando-lhe, tenha ele/as NEEs ou não, um maior número de possibilidades de experiências corporais produzidas na/pela

¹⁰ Esse pensamento normativo, disciplinador e moral teve papel determinante nas primeiras sistematizações sobre a ginástica, na “educação física” dos indivíduos (CHICON, 2005).

cultura, de maneira que as limitações e potencialidades presentes nesse movimentar-se favoreçam o entendimento social de que,

A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causem constrangimento e levem à subjugação dos alunos, para se tornarem condição de sua igualdade [...]. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças (DAÓLIO, 2001, p. 100).

Apesar de a legislação brasileira¹¹ ser avançada e objetiva, como afirma Baumel (1998), na prática, os resultados ainda são lentos. Sabe-se que o processo de inclusão dos alunos com NEEs ainda é um grande desafio. Há um olhar cético de uma parcela significativa dos docentes, pois ainda veem a Educação e a Educação Física como meio de formar para a produção e não conseguem entender o porquê de se “misturar”, nesse meio, pessoas “incapazes” e “improdutivas”, ou não tão capazes e produtivas como as demais (BOATO, 2010).

Realmente, ainda existe um ranço da herança histórica na Educação e Educação Física de perpetuar a supervalorização dos conteúdos cognitivos e a performance em detrimento da construção humanizadora e social do ser humano. Para esses que entendem a escola e sua função como segregadora, como aquela que seleciona os melhores, que nivela por aqueles que são aptos é extremamente complicado entender o porquê de pensarmos, lutarmos e procurarmos construir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Na verdade, a educação inclusiva, também, na Educação Física Escolar vem nos provocar, instigar, mostrar que estamos diante de uma questão muito maior que incluir ou não um aluno com NEEs na escola. Quando nos referimos à Educação Física, é primordial nos determos em sua especificidade. Torna-se fundamental discutir, refletir, construir, desconstruir e ressignificar caminhos para a Educação Física Escolar que não sejam do ensino de movimentos predeterminados, mecânicos, em função somente da prática esportiva. Portanto, é necessário experimentarmos novas possibilidades e novos paradigmas educacionais que nos permitam conhecer nossos alunos em suas singularidades e condições, construindo

¹¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aponta as diretrizes e bases da educação nacional, em seus arts. 58, 59 e 60, a oferta de educação escolar para pessoas com deficiência a partir do seu nascimento, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades, preferencialmente em escolas regulares (BRASIL, 1999). Dentre os principais, citamos: o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; o Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001, documento que fundamenta a Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 11 de fevereiro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

um ensino que realmente consiga incentivar a participação e permanência (com qualidade) de todos.

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

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

Afirmar que a Educação Física Escolar está dentro da proposta pedagógica da escola é entender que essa área do conhecimento é uma prática social que possui um saber próprio, que a difere das demais disciplinas, que a torna única e, também, necessária à formação do aluno, pois influencia no processo de construção da cidadania dos indivíduos.

A Educação Física, como componente curricular, reúne um rico patrimônio cultural tanto de dimensão universal (esportes e ginásticas institucionalizadas etc.), quanto particular (jogos e brincadeiras populares, esportes locais etc.). Deve-se ressaltar, ainda, o fato de que o ensino sistematizado da Educação Física possibilita o aumento do repertório de conhecimentos/habilidades do aluno, bem como a compreensão e a reflexão acerca da cultura corporal, entendida como uma das formas de linguagem e expressão comunicativa que, como qualquer prática social, é permeada de significados, sentidos, códigos e valores que possibilitam a construção das dimensões do vir-a-ser do ser humano.

Na especificidade da Educação Física, ou seja, nesse saber fazer, nesse realizar corporal, os alunos, na interação entre si, mediados pelo professor, devem ser orientados a entender por que não se deve “brincar” de construir rótulos, classificações, conceitos e preconceitos que se tornam tão “comuns” no coletivo social, e, dessa maneira, tornarem-se atores sociais na construção de uma educação inclusiva por entenderem o que são ações discriminatórias e não perpetuarem.

Por isso o professor, em sua prática pedagógica, pode levar os alunos a perceberem que a Educação Física escolar substancialmente lida com os

movimentos, mas é necessário o diálogo, a reflexão e o uso da palavra para que ele não só pratique os temas da cultura corporal, como também saiba se posicionar criticamente diante dessa cultura, sem deixar de tomar o cuidado para que a Educação Física não se transforme exclusivamente numa aula discursiva sobre o movimento. Desse modo, concordamos com Betti (1994, p. 25), quando defende que não estamos,

[...] propondo que a Educação Física transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com a cultura corporal de movimento [...]. A ação pedagógica a que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva do compreender far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem; por isso a palavra é instrumento importante — embora não único — para o profissional de Educação Física. A linguagem deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais [...]. O saber Educação Física é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só possível com atividades corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento. O papel do profissional de Educação Física é ajudar a fazer a mediação deste saber orgânico para a consciência, através da linguagem e dos signos. É um saber que leva o sujeito à autonomia no usufruto da cultura corporal.

Nesse contexto, entendemos que incluir, na Educação Física, não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva (CHICON, 2005).

A partir dessa concepção, torna-se primordial considerar cada criança como única, em um universo de infinitas possibilidades, sem que se estabeleça qualquer tipo de comparação, considerando-se que as diferenças são características de um indivíduo para o outro e que o educador possui o mérito de abrir e expandir o leque de oportunidades semelhantes para todas as crianças, tenham elas NEEs ou não, com intenção de que cada criança construa a sua pessoa e sua visão de mundo.

O ato pedagógico é um momento único, tanto para o aluno como para nós, professores, pois necessitamos apostar nas possibilidades infinitas de aprender, na educabilidade do aluno, no vir-a-ser do ser humano. Essa é a nossa tarefa de todos os dias, quando ultrapassamos os portões das escolas e nos

dirigimos às salas de aulas/quadras e sentimos, percebemos, compreendemos que cada turma é formada por alunos que possuem formas únicas de ser, de sentir, perceber, ouvir, compreender, apreender e, principalmente, internalizar nosso encontro pedagógico.

Concordamos com Chicon (2005, p. 50, grifo do autor) ao afirmar que,

É preciso redimensionar o tempo e o espaço do trabalho escolar, flexibilizar os conteúdos, rompendo com a compartimentalização dos saberes, e ainda **aprender a lidar com o uno e o diverso simultaneamente**, que é, em nosso entendimento, o grande desafio para a Educação/Educação Física neste século XXI.

Portanto, a partir dessa concepção, a construção de arranjos pedagógicos inclusivos na Educação Física Escolar requer dos profissionais **atitudes** éticas, respeito às diferenças, colaboração, acolhimento à diversidade e crença no potencial humano, bem como busca pelos fundamentos teóricos-práticos e desenvolvimento de **procedimentos** de ensino que contemplem os indivíduos em suas necessidades e potencialidades (CHICON, 2005).

Tais considerações nos levam a refletir a respeito da necessidade de nos aproximarmos do cotidiano escolar, dos professores e alunos (com e sem NEEs) e conhecê-los. A partir desse encontro, desvelar tudo que permeia seu mundo e compartilhar com eles os sabores e os dissabores da convivência humana.

Por fim, como uma criança que se lança a caminhar sozinha, cai muitas vezes, experimenta e aprende a andar com segurança mais tarde, a Educação Física Escolar precisa ousar trilhar novos caminhos que possibilitem aos alunos com NEEs, em especial aos alunos com autismo, participar ativamente das aulas.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em frente à complexidade dos problemas que são colocados à escola hoje e, entre eles, a demanda da educação inclusiva, principalmente no que diz respeito às possibilidades de práticas pedagógicas em Educação Física que possam fomentar uma educação de qualidade para todos, optamos como caminho metodológico pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2005). Esse tipo de estudo pode contribuir para uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar, pois “[...] possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...], permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado” (ANDRÉ, 2005, p. 49).

No que diz respeito às pesquisas em Educação Física, a etnografia é, na maioria das vezes, utilizada para compreender como as práticas corporais e esportivas fazem sentido e se inserem no dia a dia de seus praticantes. Ela é um olhar de dentro, que envolve uma relação profunda do pesquisador com o universo investigado, inclusive há autores que advogam que a etnografia pode se aliar a objetivos pedagógicos.

Yin (2001, apud ANDRÉ, 2005, p. 51) aponta três pontos para justificar a presença do estudo de caso etnográfico em uma pesquisa, os quais se identificam na proposta em tela. São eles:

[...](1) as perguntas das pesquisas forem do tipo ‘como’ e ‘por que’; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja numa situação de vida real.

Os três pontos citados acima estão presentes neste estudo uma vez que sua pergunta central se refere a como podemos construir práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física com a presença de um aluno autista; ao escolher a escola como lugar de observação, portanto, sem controle por parte do investigador e caracterizado por inúmeros imprevistos; e, por último, a presença de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física é uma realidade hodierna.

Trata-se, de um estudo de caso do tipo etnográfico e de caráter interpretativo, pois

Uma investigação que assume o formato de estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no

contexto organizacional da escola é um **estudo de caso etnográfico** (SARMENTO, 2003, p. 152, grifos do autor).

Segundo André (2005), a pesquisa qualitativa em educação tem como enfoque a perspectiva interpretativa que permite perceber os problemas, as angústias, as conquistas reais, uma vez que estamos inseridos e atuantes no universo de determinada realidade social.

Nesta pesquisa, acreditamos na relevância dos discursos e ações dos/as professores/as, pois são eles/as (que, na verdade), com seus medos, anseios, dúvidas, disponibilidades, inseguranças, ousadias, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas aulas (JESUS, 2009).

Além dessa perspectiva de estudo, também nos apoiaremos em investigações (JESUS, 2002; ALMEIDA, 2004; GONÇALVES, 2003) sobre a pesquisa colaborativa. Jesus e Gobete (2006, p. 13) destacam:

Os colaboradores externos entram em relação colaborativa com os 'práticos' e ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar ações e estratégias para mudanças, a detectar os problemas, os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre a sua realidade e consequência.

Entendemos, como Sacristán e Pérez Gómez (1998), que a realidade não é estática, fixa e, sim, mutante, complexa, dinâmica e que a todo instante nos leva a um (re)pensar sobre nossa prática e nossa relação com o(a) outro(a) e com o meio.

É nesse (re)pensar que nos solidarizamos com o ambiente pesquisado, pois, se a realidade social é construída historicamente pelos homens, então acreditamos que nossa parceria tenha contribuído de alguma forma para transformar a prática pedagógica nesse ambiente educacional. Vale dizer ainda que

[...] o ensino não é um meio para conseguir certos objetivos fixos, previamente estabelecidos, mas o espaço no qual se realizam os valores que orientam a intencionalidade educativa que, [...], se debate e se decide dialeticamente na comunidade social, na escola e na aula (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 86).

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da observação, análise, mediação e apropriação das ações educativas, com uma professora de Educação Física, numa educação voltada à diversidade. O estudo foi construído no cotidiano escolar de uma turma do 3º ano do ensino fundamental, na qual existia um aluno com necessidades educacionais especiais (por autismo) em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede pública de Vitória.

Portanto, propomos uma nova relação entre professor e pesquisador. Como retrata Zeichner (1998, p. 220),

Professores, tratados como profissionais que pensam, têm autonomia para decidir como relacionar o conhecimento atual do aluno com o novo e como fazer uso deste conhecimento em classe. O pesquisador acadêmico estuda, então, com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através da pesquisa-ação colaborativa.

4.2 ESCOLHA DO CASO, ACESSO AO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Na verdade, não escolhemos a situação investigada, pelo contrário, fomos escolhidas para o caso do nosso estudo. A história tem início no ano de 2005, ocasião em que fizemos uma parceria com uma professora regente dessa escola investigada. A culminância dessa parceria foi uma monografia intitulada “A construção de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade”, referente ao curso de especialização “Infância e Educação Inclusiva”, promovido pelo Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

A partir dessa experiência, em essa mesma escola, frente a outros desafios da inclusão, por meio de sua professora especialista em Educação Especial, procurou-se o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA/CEFD/UFES) na pessoa de seus coordenadores a fim de se obter apoio para o desenvolvimento de práticas inclusivas na Educação Física da escola. Essa procura coincidiu com a entrada da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, apresentando um projeto que ia ao encontro das pretensões da escola.

Acesso ao campo

Para inserção em campo, apresentamos o projeto de pesquisa à coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme), em uma reunião, realizada em 30-10-2009, das 14 às 16 horas, na própria Secretaria de Educação. Além da apresentação e aprovação do desenvolvimento do projeto de pesquisa pela coordenadora, entramos com um processo no protocolo geral da Secretaria de Educação, solicitando aprovação do projeto pela secretária de Educação.

Iniciamos, em novembro de 2009, os primeiros contatos com a comunidade escolar pesquisada (diretora, pedagoga, coordenadoras, professoras,

alunos/as e funcionários), momento em que apresentamos a proposta de pesquisa à escola e obtivemos o aceite do professor de Educação Física para participar do trabalho. Tivemos também a apresentação e aceitação da família do aluno pesquisado. Em seguida, procuramos desvelar o contexto em que se encontrava a Educação Física na escola e o processo de inclusão do aluno com autismo na classe regular.

Percebemos, nesses primeiros contatos com a escola, uma significativa aceitação dos profissionais ao projeto de pesquisa, principalmente no tocante à possibilidade de ter suas necessidades ouvidas, por meio da construção da parceria entre professores e pesquisadora.

Construir práticas educativas em sala de aula/quadra voltadas para a diversidade requer a coragem e ousadia em rever concepções de ensino, em que o trabalho com o outro se torna uma relação de empatia, acolhimento, respeito e aceitação de outros olhares do cotidiano escolar. Pressupõe a superação de pré-julgamentos, passando pela ideia de abertura à percepção de modos de existência (ser e estar) no mundo diferentes.

Concordamos com Barbier (2004, p. 94) sobre a escuta sensível, na qual,

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginativo e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolo e de mitos (ou a 'existencialidade interna', na sua linguagem).

O período da construção desta interlocução pedagógica foi compreendido entre 3-11-2009 e 15-12-2009 e entre 8-2-2010 e 30-7-2010, no acompanhamento das aulas de Educação Física relativas à turma do 3º ano do ensino fundamental, que contava com a presença do aluno com autismo.

O acesso ao campo compreendeu visitas à escola em dois momentos, a saber:

1º momento: observação e registro

Este período de observação durou de novembro até metade de dezembro de 2009, quando a escola entrou em férias. O trabalho foi desenvolvido duas vezes por semana, no turno vespertino, no horário das 13 às 17 horas, totalizando 13 observações em diário de campo, objetivando os primeiros contatos, as primeiras

impressões, pretendendo ouvir, conhecer, desvelar as necessidades e características daquela complexidade escolar.

2º momento: apreensão da realidade e intervenção

Esta etapa começou no início de fevereiro de 2010 e se estendeu até 30-7-2010. Foi marcada pelo novo cenário encontrado na escola. As mudanças de pessoal assim se configuraram: nova professora regente, de Educação Física (efetiva) e de Arte. A especialista de Educação Especial que atuava nos dois turnos passou a trabalhar apenas em um turno, em razão de ter ingressado em um Curso de Mestrado em Educação. Como referência para os alunos do 3º ano, em relação ao ano anterior, restaram a pesquisadora e a estagiária de Educação Especial (que estava concluindo seu estágio). Iniciamos o período letivo apresentando novamente a pesquisa, principalmente no tocante às necessidades da nova professora de Educação Física em relação à área e à inclusão. Ela demonstrou muito interesse e vontade em construir uma parceria.

As aulas de Educação Física foram realizadas três vezes por semana com a turma. Realizou-se ainda um atendimento individualizado com o aluno autista semanalmente.

Passamos, a partir de então, a atuar com a professora de Educação Física, quatro vezes por semana na escola, do seguinte modo:

- a) segunda-feira, das 13 às 17h — dia do planejamento (PL). Era o momento de pensar em práticas pedagógicas inclusivas para todos na aula de Educação Física, a partir da avaliação, reflexão, ressignificação das práticas corporais experimentadas;
- b) terça-feira, das 14h40min às 15h30min — cabe esclarecer que, nesse dia, também havia aulas de Educação Física para a turma do 3º ano B. No entanto, por incompatibilidade de horário da pesquisadora em razão de tratamento de saúde, não foi possível proceder o acompanhamento das aulas nesse dia;
- c) quarta e quinta-feira, das 14h40min às 15h30min — acompanhamento das aulas de Educação Física;
- d) sexta-feira, das 13 às 13h50min — acompanhamento da aula de Educação Física, organizada para o atendimento individualizado do aluno com autismo.

A aula de atendimento individualizado foi bem evidenciada na discussão dos dados nos arranjos diádicos da prática pedagógica da Educação Física em uma perspectiva inclusiva.

Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa compreenderam: uma professora de Educação Física do ensino fundamental; 24 alunos do 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental e um aluno com autismo.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Utilizamos, como instrumentos para a coleta de dados, a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, o diário de campo, a videogravação e o registro fotográfico.

A observação participante

Participamos como membro ativo da construção dessa interlocução pedagógica com a professora de Educação Física, procurando fornecer orientações aos envolvidos nos momentos de desafios na complexidade do processo de inclusão escolar, pois, como define Dionne (1999), a observação participante permite ao pesquisador incorporar-se à comunidade ou ao grupo, confundindo-se com ele.

Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora de Educação Física pesquisada, as duas professoras da Educação Especial e a estagiária de Pedagogia, contratada para acompanhar os alunos com deficiência na escola. Teve por objetivo identificar a percepção desses profissionais sobre o processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e de forma individual, na sala de recursos multifuncional, com datas e horários previamente estabelecidos, nos horários de planejamento.

Antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora explicava a sua importância para o trabalho. As entrevistas foram gravadas com a utilização de um

aparelho de MP4, com a devida autorização dos entrevistados, por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) e duraram, em média, 15 minutos cada uma. O roteiro de entrevista com os dados encontram-se nos APÊNDICES A, B,C,D e E.

O diário de campo

O diário de campo é um instrumento de uso pessoal que utilizamos para acompanhar e registrar, em um caderno, momentos que mereciam destaque nas interações estabelecidas pelos participantes nas aulas de Educação Física e em outros espaços/tempos da escola.

A videogravação e o registro fotográfico

A videogravação e o registro fotográfico foram utilizados para registrar momentos que consideramos marcantes para posterior análise, reflexão, ressignificação do processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física. O uso desses instrumentos teve por objetivo registrar a complexidade escolar da experiência de interação do aluno com autismo consigo mesmo, com os colegas, com a professora e com as atividades, além de registrar a organização dos arranjos diádicos na prática pedagógica inclusiva de aluno com autismo nas aulas de Educação Física.

A utilização da videogravação e do registro fotográfico aconteceram em diferentes espaços/tempos das aulas de Educação Física, como: quadra coberta, sala de recursos multifuncional, espaço fora da escola,¹² pátio, área externa.

A videogravação e as fotografias eram realizadas pela pesquisadora durante a observação participante, com uso de máquina fotográfica digital com filmadora, para registro de momentos que considerava cruciais à investigação, como episódios em que:

- a) a colaboração dos colegas era importante para a participação da criança com autismo;
- b) as situações de conflito de aula em que a professora precisava intervir chamando a atenção do grupo para compreender e respeitar as diferenças;

¹² Uma área da universidade, com árvores, grama e pedras que os alunos adoravam.

- c) os desafios do professor na aposta na educabilidade do aluno autista;
- d) os arranjos diádicos/estratégias para o ensino da Educação Física;
- e) as possibilidades das interações sociais da criança autista;
- f) as parcerias experimentadas (aluno-aluno; aluno autista-alunos; todos os alunos e a professora; a professora e todos os alunos).

A utilização desses dois instrumentos foi previamente autorizada pela direção da escola e pelos pais dos alunos acompanhados nesse trabalho, por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E) solicitado pela pesquisadora.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados de natureza qualitativa, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, realizando a triangulação das diversas informações (BARDIN, 1994).

Essa abordagem, segundo Bardin (1994, p. 42) “[...] tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)”. Trataremos os dados com base na análise de conteúdos, por meio das discussões da realidade experimentada e das reflexões coletivas, buscando uma interpretação real do cotidiano escolar, pretendendo uma leitura do que estava subentendido nas falas, atitudes e nos comportamentos.

Os dados coletados foram analisados com base em uma categoria, a saber:

- a) arranjos diádicos da prática pedagógica da Educação Física em uma perspectiva inclusiva. Discutir a questão dos arranjos diádicos, situações/procedimentos/formas encontradas pela professora para gerar uma Educação Física que atenda às reais necessidades de seus alunos. Referências: Chicon (2004, 2005), Rodrigues (1993, 2006), Cruz (2011), Ainscow (1997), Jesus (2002), Sá (2008), Rodrigues (2004; 2010), Caparroz (1997), Bracht (1992), entre outros.

Cumprе esclarecer que todos os nomes utilizados no corpo dessa pesquisa são fictícios, criados com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, inclusive o nome da instituição educacional onde a pesquisa foi realizada.

Também cabe destacar que o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes na data de 26 de outubro de 2011, com o número de CEP. 98.

5 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: COMPREENDENDO O PROCESSO NO “CHÃO DA ESCOLA”

5.1 SOBRE A “ESCOLA DA EXPERIÊNCIA”

A escola com a qual construímos este estudo foi implantada em um Campus Universitário com o nome de Escola da Experiência, pela Portaria do Reitor nº 0291 de 2 de setembro de 1987, para atender aos estágios de Prática de Ensino de Diversos cursos de Licenciatura. Ela foi reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura por meio da Portaria do MEC nº 05, de 22 de agosto de 1990 e integrada ao Sistema Federal de Ensino.

Em fevereiro de 1988, teve início seu funcionamento, com a capacitação dos docentes e do pessoal técnico-administrativo, iniciando o primeiro ano letivo em 14 de março de 1988. No começo, suas turmas eram constituídas por 1ª, 2ª e 3ª séries e foi ampliando ao longo dos anos, até culminar com o ensino fundamental. Desde 1994, atende a turmas do 1º (aluno com seis anos) ao 9º ano em 18 turmas, com nove em cada turno: matutino e vespertino.

No período entre 1988 a 1998, a escola funcionou como Unidade de Ensino Federal em convênio com o município de Vitória. Em 1998, pela Portaria nº 4.816, de 28 de dezembro de 1998, da Secretaria Municipal de Educação foi municipalizada, passando a ser uma unidade de ensino municipal em convênio com a Ufes.

O projeto político - pedagógico

Com a intenção de construir uma prática pedagógica que contribua com a formação global do educando, a escola se apoia em uma filosofia sócio-histórica, concebendo o aluno como um sujeito social e histórico, produto e produtor de cultura, por estar inserido em uma sociedade num determinado momento histórico. Sua prática é pautada nos seguintes princípios:

- a) reconhecimento do aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem e suas experiências valorizadas nesse processo;
- b) a ação pedagógica requer um desenvolvimento que estimule o senso crítico e a participação do aluno na vida da escola;
- c) os valores históricos e sociais deverão ser refletidos de forma crítica e participativa;

- d) a escola deve ser espaço pedagógico, no qual o saber circule em via de mão dupla (aprender/ensinar);
- e) o conhecimento na escola deve ser transmitido e/ou construído, levando-se em conta a realidade concreta dos alunos, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, psicológicos etc.;
- f) a avaliação deve ocorrer como processo global e dinâmico, na busca do aprimoramento da ação educativa, em que toda a comunidade escolar esteja envolvida;
- g) a escola deve estar aberta à busca de alternativas e práticas diversificadas no sentido de atender à diversidade de todos os alunos;
- h) a escola deve se consolidar como espaço de troca de experiência, diálogo, compromisso, responsabilidade, participação e aperfeiçoamento constante dos profissionais.

O funcionamento da escola

A escola atende à comunidade nos turnos matutino (7h às 11h30min), vespertino (13h às 17h30min), com intervalos de 20 minutos em cada turno para recreio e lanche fornecido pela escola. Tem turmas de 1º ao 9º ano. A escola realiza quatro reuniões entre pais e/ou responsáveis pelo aluno, professores e equipe técnico-pedagógica ao longo do ano letivo. É obrigatória a presença do responsável. Em caso de omissão, a escola se reserva o direito de envolver o Conselho Tutelar para providências cabíveis.

Os alunos recebem livros didáticos no início do ano letivo, após assinatura do Termo de Compromisso. Os alunos precisam devolvê-los ao final do ano letivo em condições de serem utilizados por outro aluno. No caso de perda ou danos, a família deverá repor o livro. A escola também exige o uso de uniforme para atividades (internas e externas).

A escola possui o Conselho de Escola, que é um órgão planejador, deliberativo, consultivo, com poder de decisão no interior da instituição. É formado por representantes dos segmentos: magistério, pais, alunos, servidores e comunidade. Realiza encontros mensais periodicamente, ou a qualquer tempo, por eventuais emergências.

Possui também o Conselho Fiscal, a instância do Conselho de Escola com poder de examinar, com critério e responsabilidade, a aplicação dos recursos

disponibilizados, em conformidade com o planejamento do Conselho de Escola, formado por representantes de pai, mãe ou responsável e pessoas da comunidade local.

A escola oferece gratuitamente, a cada ano, um exemplar da agenda. Ela é de uso obrigatório e deve permanecer diariamente com o aluno, constituindo-se como uma das principais vias de comunicação entre a escola e a família. Aos pais ou responsáveis cabe o acompanhamento diário das informações nela contidas (comunicados, avisos, registros de ocorrências etc.), tomando ciência e assinando, bem como é utilizada para os pais se comunicarem com a escola em quaisquer situações. A utilização da agenda escolar é aprovada pelo Conselho de Escola.

A organização curricular

Componente Curricular — Matutino e Vespertino (1^o ao 5^o ano)

- a) Educação Física
- b) Artes
- c) Geografia
- d) Português
- e) Matemática
- f) Ciências

Componente Curricular — Matutino e Vespertino (6^o ao 9^o ano)

- a) Língua Portuguesa
- b) Matemática
- c) Ciências
- d) História
- e) Geografia
- f) Inglês
- g) Educação Física
- h) Arte

Os projetos que dinamizam o processo de aprender e ensinar

a) Projeto “A Escola fora da Escola”

Esse projeto permite vivenciar o conteúdo estudado em aula, proporcionando ao aluno uma prática de ensino que rompe com os limites do ambiente escolar e promove um contato mais intenso e agradável com elementos de estudo. As viagens e excursões culturais constituem-se em atividades auxiliares e enriquecedoras do currículo formal, pois, ao aproximar conhecimento acadêmico com a realidade do aluno, a escola permite que a vinculação com a prática se dê naturalmente.

b) Projeto Desporto Escolar

O estímulo ao esporte é um compromisso da Secretaria Municipal de Educação e da Escola.

c) Feira Cultural

Tem como objetivo apresentar a produção cultural, científica e artística desenvolvida ao longo do ano.

d) Programa de Comunicação Ambiental CST – Escolas

Convênio com a Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) que visa a contribuir com iniciativas educacionais que valorizem a conscientização ambiental dos alunos e da comunidade.

e) Resgate aos Valores Cívicos

Com o objetivo de resgatar o amor e o respeito pelo país, por meio de atitudes positivas, os alunos experimentam o momento cívico semanalmente para cantar o Hino Nacional. A “entrada coletiva” também é momento de intercâmbio entre as turmas, quando são apresentados trabalhos realizados em sala de aula e partilhados com toda a escola. São momentos que buscam levar os alunos a respeitarem os símbolos nacionais e adquirirem um comportamento adequado em solenidades.

f) Música na Escola

Musicalização, canto, coral, violão e flauta, buscando ser mais um espaço de interação entre alunos e destes com outras formas de expressão.

g) Jornal Entrelinhas

Com edições trimestrais, o jornal se constitui em um importante instrumento de comunicação entre os alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar, com da promoção e divulgação de ações, projetos e eventos da

escola. Seu objetivo maior é incentivar a leitura, a escrita e outras formas de expressão (poesias, desenhos, charges etc.) dos alunos, além de proporcionar aos docentes e demais membros da comunidade escolar (inclusive pais) um espaço para divulgar projetos, opiniões e textos de interesse educacional.

h) Rádio Recreio (“Antenas Ligadas”)

Objetiva ampliar a comunicação como recurso de aprendizagem e propiciar um recreio mais cultural, divertido e informativo.

i) Turismo Escolar

Tem o objetivo de despertar o interesse pela valorização, conservação e preservação do patrimônio histórico-cultural do Espírito Santo.

j) Projeto “Ampliando a Leitura e a Escrita 6º ao 9º Ano”

O projeto objetiva aperfeiçoar a leitura e a produção escrita dos alunos de 6º ao 9º ano por meio do acompanhamento individualizado, em horário contrário, com professores das diversas áreas.

k) Educação em Tempo Integral

O programa “Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental” caracteriza-se por duas modalidades distintas e complementares: o pré-médio, para todos os alunos do 9º ano, e o atendimento aos alunos do 2º ao 8º ano que passam a ter atividades no contraturno da escola, de segunda a sexta-feira, em diferentes espaços públicos da cidade. O programa acontece em parceria com todas as Secretarias da área social da Prefeitura de Vitória. As refeições dos alunos que participam do projeto são feitas no interior da escola.

As características da “Escola da Experiência”

A escola possui 550 alunos, 225 no turno matutino, 225 no turno vespertino. Quanto aos recursos humanos, são cinco professores atuando de 1º ao 5º ano no núcleo comum (em cada turno), e, do 6º ao 9º ano, são oito professores (em cada turno) mais um professor de Arte e dois de Educação Física (em cada turno).

São sete estagiários (dois no matutino – educação especial, três no vespertino – educação especial e um programa de tempo integral em cada turno). O corpo técnico-administrativo é formado por uma diretora, quatro pedagogas (duas

em cada turno), cinco coordenadoras pedagógicas (duas no turno matutino e três no vespertino), uma coordenadora para o Projeto Integral, cinco orientadoras especialistas em Educação Especial (duas no turno matutino e três no vespertino). A escola conta, ainda, em seu quadro de pessoal, com um funcionário de reprografia, uma bibliotecária, quatro agentes de suporte operacional, quatro vigilantes (dois no diurno e dois no noturno), um monitor de laboratório de ciências e duas merendeiras.

A escola possui um amplo espaço físico, dividido em dois prédios:

- a) das séries iniciais do ensino fundamental com cinco sala de aula, uma sala de vídeo, uma sala de rádio, depósito de materiais da Educação Física, um banheiro masculino e um feminino, uma sala da coordenação, uma sala da direção, uma sala dos professores, uma sala de serviço de apoio pedagógico (SAP), um almoxarifado, uma sala de “tempo integral”, um banheiro masculino e um feminino para professores.
- b) das séries finais do ensino fundamental com uma sala de arte, uma sala de História, uma sala de Inglês, uma sala de Matemática, uma sala de Português, uma sala de Ciências (salas ambientes, nas quais os alunos mudam ao término da aula, sem a interferência de sineta, só pela orientação da coordenadora), uma biblioteca e no espaço final do corredor uma biblioteca infantil (destinada a alunos do 1º ao 5º ano), um banheiro masculino e um feminino.

A escola possui duas quadras, uma em tamanho oficial coberta e uma menor aberta, usada por todas as turmas. Possui ainda uma cozinha, um refeitório, um banheiro para auxiliares, um pátio de frente e de fundos e uma sala de recursos multifuncionais.

A escola possui cinco alunos com necessidades educacionais especiais. No turno matutino, um com Deficiência Física (9 anos), um com síndrome de Asperge (7 anos) e um com Artogripose (síndrome genética não específica) no 1º ano. No turno vespertino, um com síndrome de Down e um com Autismo.

5.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A PROFESSORA GABRIELA, DE EDUCAÇÃO FÍSICA, COM A TURMA DO 3º B E COM O ALUNO SAMUEL

A Turma do Terceiro Ano B

Nossas primeiras observações em sala de aula/quadra revelaram uma turma extremamente singular. A grande maioria das crianças expressava uma necessidade de movimentar-se, explorar, conhecer o meio e as pessoas, criando um ambiente vivo: de falas, reclamações, queixas, corre-corre, agitação, barulho, isolamento, silêncio, atenção, dispersão, envolvimento, ações comuns em uma sala de aula/quadra. Porém, no coletivo, essas ações viraram um verdadeiro caos. Inclusive os alunos eram conhecidos como uma turma problema, pois havia um predomínio do número de meninos sobre o de meninas (20 meninos para 5 meninas). Eles evidenciavam uma agressividade verbal (entre ambos) e, em alguns momentos, até física (sexo masculino). Davam a impressão de que eles não notavam que o **Outro** existia. Em meio a toda essa complexidade escolar, existia também um aluno com NEEs por autismo.

Samuel (O Aluno Com Autismo)

Samuel era um menino de nove anos, loiro, de olhos azuis, pele muito clara, com uma forma de ser muito singular, denominada autista. Adorava ficar no balanço, sentir o vento no rosto, a emoção do balancear cada vez mais alto e rápido. Tínhamos a impressão de que, desse seu lugar estratégico (o balanço), ele observava tudo na escola. Nada passava sem ele saber. Era um misto de docilidade e mistério. Quando sentia que iriam requisitar sua presença longe do seu domínio, ficava irritado e, algumas vezes, reagia se autoagredindo (com tapas na cabeça, mordidas na mão e resmungando sons incompreensíveis). Longe do balanço, gostava de correr. Quando agitado, às vezes, andava e/ou corria de um lado para o outro batendo palma e/ou batendo na cabeça. Não ficava na sala de aula/quadra e nem interagia com os colegas, preferindo ficar no balanço com a estagiária a maior parte do tempo. Ainda não falava oralmente. Utilizava muito a linguagem corporal para fazer-se entender, usando o seu e o nosso corpo¹³ como instrumento de

¹³ Em alguns momentos, ele nos empurrava para mostrar o queria.

comunicação. Quando era requisitado a ir para a sala de aula/quadra ou interagir com os colegas, batia palmas, batia o pé no chão, resmungava e, em último caso, ele se agredia batendo com a mão na cabeça ou mordendo a mão. No entanto, era extremamente carinhoso e afetuoso, envolvendo-nos com os seus belos olhos azuis.

5.3 ARRANJOS DIÁDICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Neste tópico, apresentamos e discutimos a experiência educacional da professora Gabriela, do aluno Samuel e do 3º ano B no contexto da Educação Física e da inclusão.

A partir da análise dos dados coletados durante o processo de intervenção, percebemos que juntamente com Samuel, tanto a professora quanto os alunos do 3º ano B passaram por diferentes momentos de avanços e retrocessos que, sob o ponto de vista desta pesquisa, foram relevantes, no entanto, para o desenvolvimento dos objetivos, apresentamos, a seguir, a proposta de atendimento individualizado para aluno Samuel na aula de Educação Física e nas aulas regulares de Educação Física com a turma do 3º ano B na perspectiva inclusiva.

A análise foi desenvolvida contemplando a sequência da problemática em questão. Dessa forma foi descrito um levantamento do histórico do ingresso do aluno na escola, o início do atendimento individualizado pela professora Gabriela a partir da proposta psicomotora, a resignificação da aula individualizada com os jogos tradicionais (o trato do conteúdo e os recursos didáticos) e as aulas regulares de Educação Física com a turma do 3º ano B na perspectiva inclusiva (arranjos diádicos).

5.3.1 Histórico de ingresso do aluno Samuel no ambiente escolar

De acordo com a equipe pedagógica (diretora, pedagoga, coordenadora e docente), a história tem início com o ingresso do aluno Samuel nas séries iniciais, no turno vespertino, do ensino fundamental na Escola da Experiência, em 2007. Esse processo foi extremamente delicado tanto para a escola quanto para o aluno. A transição de um aluno da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental é uma fase de adaptação desconfortável a princípio. No caso de

Samuel, esse processo de adaptação foi mais intenso e necessitou de uma intervenção pedagógica específica da instituição escolar que o recebeu.

Em linhas gerais, quando ele chegou ao ambiente escolar (com novo espaço físico, pessoas, professora, colegas etc.) ficou assustado. Até porque sua condição de autista o fez necessitar de um período maior de adaptação às situações novas. No início, ele provocou na escola uma movimentação geral, com seus comportamentos de: correr pela escola, não parar quieto, emitir sons estranhos, se morder, bater na própria cabeça, não aceitar ninguém por perto, entre outras atitudes desconhecidas ao cotidiano escolar, segundo a equipe pedagógica. Em frente a esse desafio e à procura de compreender as necessidades e possibilidades desse aluno, a escola realizou uma formação continuada em serviço sobre o autismo, mantendo contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória/ES, especificamente com a Educação Especial, além de buscar assessoria de pesquisadores do assunto com a Universidade Federal do Espírito Santo.

A partir dessas ações, a equipe pedagógica observou que Samuel apresentava uma empatia pelo professor de Educação Física (na época, o Sr. José) e percebeu, nessa pista, uma possibilidade de propor uma sistemática de atendimento para ele. Como nessa escola a carga horária desse professor não fechava em 20 horas aula/semanais (é importante esclarecer que na Secretaria Municipal de Educação, o professor de Educação Física possui uma carga horária de trabalho de 25 horas/semanais, distribuídas em 20 horas/aula e 5 horas de planejamento), foi possível criar um momento de atendimento individualizado ao aluno com autismo. Em algumas escolas da rede, essa carga horária de 20 horas/aula não se completava devido ao menor número de turmas. Por exemplo, no caso da escola pesquisada, havia nove turmas na ocasião, com duas aulas semanais para cada uma, gerando 18 horas/aula, tendo o professor que completar as 20 horas/aula com um projeto, neste caso, o atendimento individualizado a alunos com NEEs.

Com essa condição da carga horária do professor, foi possível organizar um atendimento individualizado para Samuel, tendo por base atividades psicomotoras, de duas horas/semanais, para além das duas aulas regulares de Educação Física de sua turma a que ele teria direito, mas, por suas peculiaridades, ele não participava dessas aulas. Consideramos essa proposta interessante para

favorecer a criação de vínculo interativo com o aluno para, em processo, criar as condições de envolvê-lo de forma ativa nas aulas de Educação Física regular e, assim, posteriormente, por meio de avaliação, quando se julgar desnecessária essa ação, desativá-la ou atender a outras crianças com NEEs. Como já apontava Vigotski (1995), na década de 1930, precisamos encontrar caminhos alternativos para a educação das pessoas com NEEs.

Como Samuel não permanecia nas salas de aula e ficava circulando pelo pátio da escola, a equipe pedagógica percebia nesse atendimento individualizado a oportunidade para o professor de Educação Física construir uma interação social com ele e abrir alguns espaços para o processo de socialização. A proposta consistia em uma aula individual, realizada pelo professor de Educação Física, no espaço de brinquedoteca da escola, com duração de 50 minutos, trabalhando atividades psicomotoras, predominantemente, na forma de circuito. No início do processo, Samuel resistia, mas, aos poucos, foi se permitindo tentar e envolvendo-se com o professor e as atividades propostas, realizando os gestos motores já aprendidos nos circuitos que se repetiam.

Em 2008, com a mudança do professor José para ministrar aulas de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental dessa escola, Samuel iniciou um novo processo de adaptação social com o ingresso de um novo professor de Educação Física, contratado em regime de designação temporária. Em sua atuação, as aulas de atendimento individualizado foram mantidas nos mesmos moldes anteriores. Essa situação, que se estendeu do mesmo modo até 2009, trouxe avanços na área psicomotora de Samuel, mas não o suficiente a ponto de possibilitar sua interação e participação com os colegas nas aulas de Educação Física regular.

Já em 2010, a professora de Educação Física, Gabriela (regime estatutário — concursada), assumiu a cadeira na escola em lugar do professor contratado e, junto com a pesquisadora, deu novo sentido/significado a esse espaço, transformando as relações nas aulas de Educação Física.

5.3.2 Início do atendimento individualizado em 2010: primeiros contatos entre a professora Gabriela e Samuel a partir da proposta psicomotora

O ano letivo de 2010 começou com a professora Gabriela construindo seus primeiros contatos com Samuel, a partir de experiências psicomotoras que o

aluno já desenvolvia na escola, conforme as orientações da pedagoga. Gabriela tinha como objetivo específico conhecer o aluno e iniciar uma interação social com ele.

Desde as primeiras aulas individualizadas, ela observou que Samuel estava em uma nova fase, em um novo momento, com novas necessidades. A professora buscava conhecer as qualidades dele, sua história, seu desenvolvimento, durante o tempo em que esteve na escola. Ela procurava desvelar quem era aquele aluno com autismo.

Em seu primeiro contato com Samuel, ela procurou conhecer seu potencial, o que ele já sabia fazer. Essa atitude mostrava-se diferente de outras práticas nas quais o comum é olhar para o déficit em detrimento das potencialidades do aluno. Em alguns casos, até mesmos quando os pais de alunos com NEEs falam sobre seus filhos, listam de imediato uma série de limitações que eles apresentam, no entanto, quando solicitados a falar sobre as qualidades, abre-se um silêncio, seguido de grande dificuldade em falar desse aspecto. Estamos chamando a atenção para o fato de que é preciso educar o olhar e, ao invés de olhar a deficiência/limitação, olhar a criança que existe para além da deficiência.

De fato, Vigotski (1995), desde a década de 1930, enfatiza a necessidade de termos um olhar novo acerca das NEEs do aluno, que considere não somente a deficiência e as dificuldades apresentadas por esse aluno, mas também o potencial dele e a possibilidade de criarmos novas vias de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o aspecto cultural como cerne de sua proposta. Dessa forma, Vigotski (1995, p. 313) defende a tese de que

[...] o novo [olhar] [...] preconiza que não somente se tome em conta a característica negativa da criança, não somente sua deficiência e dificuldades, mas que se analise positivamente sua pessoa e a possibilidade de criar vias de desenvolvimento [...]. Eis aqui porque a história do desenvolvimento cultural da criança nos permite formular a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante pela qual é possível compensar a insuficiência onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural.

Quanto a essa discussão, Padilha (2000) faz uma importante observação sobre como os professores **não devem** avaliar os alunos sob o prisma da deficiência deles, olhando e registrando só o que os alunos com NEEs não têm, reforçando o aspecto de incompletude e incompetência. Já Rodrigues (1993), pensando pedagogicamente, colabora com essa situação, afirmando que o professor deve desenvolver o processo ensino-aprendizagem partindo das áreas fortes (o que o

aluno já sabe fazer, domina) para fazer avançar as áreas fracas (o que o aluno precisa aprender, suas necessidades educacionais).

Nesse contexto, a professora Gabriela, ao observar Samuel na sala multifuncional, percebeu seu interesse e sua habilidade manual em trabalhar com objetos de encaixe e materiais de sucata (área forte). A partir dessa observação, a professora propôs trabalhar com o aluno, nas aulas individuais, a construção de brinquedos com sucata. O objetivo era que esses brinquedos fossem utilizados no sentido de provocar a aproximação e o envolvimento (área fraca) de Samuel com a turma nas aulas regulares de Educação Física, uma vez que o conteúdo tratava dos jogos tradicionais.

Por conseguinte, a professora Gabriela, em seu depoimento na entrevista semiestruturada, já demonstrava uma visão prospectiva do que o aluno pode vir-a-ser, como pode se evidenciar em sua fala: “A gente não tem que pensar nas respostas que ele não dá, mas nas que ele dá e nas que ele poderá dar daqui para frente” (28-07-2010).

Inegavelmente, a professora compreende o aluno como pessoa e não como deficiente. Contudo, não nega a existência das NEEs do aluno. Entende que ele possui uma forma diferente de ser (modo de existir) e que requer outra intervenção pedagógica. Ao investir primeiro nas áreas fortes de Samuel, amplia um leque de oportunidade para conhecer, entender e aperfeiçoar as áreas fracas do aluno.

A professora Gabriela avaliou que um aspecto do Samuel que precisava avançar estava ligado às suas NEEs por autismo, pois apresentava um interesse restrito pelas atividades. Sua predileção era ficar quase a maior parte do espaço/tempo escolar no balanço, localizado no pátio da área externa da escola. Ele deixava esse lugar somente nos casos em que era requisitado para o atendimento educacional especializado na sala multifuncional e na Educação Física, no momento da aula individualizada e no momento das aulas regulares. Nesta última, ele ficava à margem da aula. Essa situação caracterizava a ausência de ação pedagógica das outras áreas de conhecimento, como também da própria área de Educação Física durante a aula regular.

Com base nessa avaliação sobre a situação vivenciada por Samuel na escola, a professora indagou: Se Samuel não ficasse tanto tempo no balanço, suas oportunidades de comunicação e interação social poderiam ser mais bem

aproveitadas no sentido de seu desenvolvimento? Portanto, quais práticas pedagógicas precisam ser construídas para tirar Samuel dessa situação de abandono pedagógico?

A inquietação da professora pode ser colaborada por diferentes autores (VYGOTSKY, 1995; GÓES, 2002; BEYER 2005) ao afirmarem que o homem se constitui como homem no encontro com outros homens, na interação social, na forma de compartilhar e confrontar os saberes construídos pela sociedade historicamente. Isso reforça o posicionamento da professora de que o aluno com autismo precisa estar no meio social para poder aprender e se desenvolver.

No caso do aluno com autismo, há vários pesquisadores (BAPTISTA, 2002; BOSA, 2002; SÁ, 2008; CAMARGO; BOSA, 2009; ÓRRU, 2009; VASQUES, 2011) que dialogam sobre o retraimento e as dificuldades de interação por parte desse aluno com seus pares e vice-versa. Os estudos revelam que as limitações dos alunos com autismo, em seus processos sociais, não são especificamente devido às características de sua insuficiência nesse campo, mas ao fato de que são vítimas do baixo investimento das famílias, dos profissionais da educação, dos membros da comunidade em sua vida, diante das poucas situações de interação a que são submetidos.

Nesse sentido, concordamos com Cruz (2009, p. 44) ao ressaltar:

Propiciar condições para o desenvolvimento [de pessoas com autismo] por meio do contato significativo e interativo com o outro é caminhar para além da caridade social, compreendendo suas ações como participações significativas no meio social. Cabe ressaltar que o processo educacional dessas pessoas focado para o desenvolvimento e a participação efetiva na cultura é primordial.

A partir desse raciocínio, questionamos, ainda: como poderíamos construir uma intervenção pedagógica que favorecesse a interação de Samuel com os colegas e com as atividades nas aulas de Educação Física? Com essa questão-problema, somos instigados a nos mover no sentido de encontrar caminhos que possam facilitar o processo de inclusão de Samuel nas aulas de Educação Física.

5.3.3 Resignificação da aula individualizada com os jogos tradicionais

O atendimento individualizado não estava em xeque. Estava clara para nós a necessidade desse espaço para o caso de Samuel, no estágio de desenvolvimento socioeducacional em que ele se encontrava. Consideramos a

proposta uma ação de inclusão importante, caracterizando a preocupação da escola com o aluno, com a busca de respostas às suas reais necessidades. É a escola se modificando para atender às necessidades dos alunos, não o contrário (BAUMEL, 1998; CHICON, 2005; SASSAKI, 1997; JESUS, 2002; SÁ, 2010; RODRIGUES, 2010).

O que estava em xeque na preocupação da professora era a proposta pedagógica até então desenvolvida, baseada na perspectiva psicomotora, que ela considerava já ter dado a sua contribuição, porém, nesse momento, Samuel precisava de algo mais, precisava do mesmo tipo de orientação didático-metodológica que seus colegas estavam recebendo nas aulas de Educação Física regular.

De fato, uma questão que muito incomodava a professora de Educação Física era Samuel ter acesso a um conteúdo diferente no momento individualizado em relação ao conteúdo dos outros alunos da turma nas aulas de Educação Física. Enquanto a turma aprendia os jogos tradicionais (cultural corporal), Samuel aprendia atividades psicomotoras que se repetiam na forma de circuitos. Era interessante como ela ficava inquieta com essa situação. Dizia: “Por que tenho que trabalhar com circuitos se ele [Samuel] pode aprender os jogos?” E mais: “Como podemos querer que ele se relacione com os colegas se, quando estão juntos, Samuel não sabe o que fazer? Da mesma forma, o grupo não sabe o que fazer com ele”.

A luz que a professora percebia com essas indagações iluminava uma trajetória, uma porta que, ao ser aberta, representaria a passagem de Samuel das margens para o centro da aula de Educação Física, ou seja, a possibilidade de sua inclusão concreta e real. Claro que o movimento deve ser bilateral. Haveria também uma ação da professora com os colegas da turma, no sentido de orientá-los a desenvolver atitudes de respeito e acolhimento às diferenças/diversidades.

Para deixar mais claro, o que estava sendo proposto pela professora para o atendimento individualizado era o abandono da proposta psicomotora (o trabalho em circuitos) e o início de um trabalho com Samuel baseado em uma concepção de ensino que tivesse como cerne a cultura corporal (SOARES et al., 1992), já utilizada pela professora nas aulas de Educação Física regular.

A professora e a pesquisadora estavam muito empolgadas com a ideia. No entanto, ao se reunirem com Efigênia, pedagoga das séries iniciais do ensino fundamental, para expor a proposta, foram surpreendidas com sua negação. Os

nossos argumentos foram inúteis. Nada convenceu a pedagoga da necessidade de reorganizar e ressignificar o momento de atendimento individualizado em função das singularidades do aluno, buscando atingir metas da inclusão.

Efigênia argumentava com base no fato de que, para ela, alunos com autismo precisavam trabalhar a psicomotricidade, com atividades em circuitos, revelando um olhar na deficiência do aluno, nos seus déficits e uma atitude conservadora. Essa situação gerou muito mal-estar, angústia e desconforto tanto na professora quanto na pesquisadora.

Em conversas posteriores (discussões), Efigênia se manteve irredutível em sua forma de pensar e agir, apesar dos argumentos enfáticos da professora como: “Eu tenho que criar as condições para que esse acesso seja possibilitado”; “Cabe à escola criar as condições para o aprendizado do aluno”. Gabriela concordava com Vigotsky (1991) de que a prática pedagógica tem que atender à necessidade do aluno.

Nessa relação, um sentimento de ambivalência tomava conta da professora e da pesquisadora: a situação de construir os caminhos para a inclusão de Samuel as desafiava e entusiasmava e, ao mesmo tempo, a negativa da pedagoga com referência à reorganização do espaço de atendimento individualizado, visando a esse propósito, gerava um mal-estar nessa relação que as descompensavam emocionalmente, criando um clima de enfrentamento que só trouxe desgaste e em nada ajudava o aluno.

A professora acreditava, apostava que Samuel tinha que ter acesso ao mesmo conteúdo desenvolvido com os seus colegas de classe, que era o jogo tradicional, só que a forma de ele ter acesso a esse bem cultural não era igual à dos colegas. Como construir essa prática pedagógica com um aluno com tais singularidades era o nosso desafio.

A partir de tais ponderações, a professora, após muitas tentativas frustradas na relação com a pedagoga Efigênia, resolveu, mesmo sem a anuência dela, reorganizar o momento de atendimento individualizado, adotando a mesma sistematização dos conteúdos de jogos tradicionais transmitidos aos demais alunos da turma na aula de Educação Física regular.

Assim, a professora, usando de sua autonomia docente, fez valer a crença em seu potencial de ensino e passou a colocar em prática seu projeto pedagógico para promover a inclusão de Samuel nas aulas de Educação Física

regular. Não que isso seja uma tarefa fácil, mas, tínhamos que fazer a diferença sem “bater de frente” com a pedagoga Efigênia. Precisávamos mostrar, com ações concretas, que nossas ideias poderiam beneficiar o aluno, pois só com resultados práticos seria possível convencê-la de que a nossa proposta tinha eficácia e, portanto, fundamento.

Nesse contexto, conforme sugerido pela concepção freiriana de educação, o homem (professora) é um ser autônomo, capaz de agir sobre a sua realidade, problematizado-a. Portanto, a educação problematizadora responde à essência do ser e da consciência, que entendemos como intencionalidade, que era a capacidade de admirar o mundo (escola) e, ao mesmo tempo, desprender-se dele e, nele estando, conseguir desmistificá-lo, problematizá-lo e criticá-lo, apesar de admirá-lo, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável (FREIRE, 2001). Como consequência desse olhar diferente da professora Gabriela, poderíamos sensibilizar posturas fatalistas que apresentavam a realidade dotada de uma determinação imutável.

Dessa maneira, nos poucos planejamentos que tivemos com Efigênia durante o processo de intervenção, agíamos como se tivéssemos desenvolvendo as atividades psicomotoras nas aulas individuais, mas, na verdade, estávamos trabalhando com os jogos e as brincadeiras tradicionais, na perspectiva das abordagens progressistas para o ensino da Educação Física.

A proposta tinha como objetivo avançar para práticas corporais que possibilitassem a comunicação e as relações sociais (tão primordiais às crianças com autismo) e, também, de encontrar, no conteúdo/tema da cultura corporal jogo tradicional infantil, os meios para facilitar o processo de aproximação e participação de Samuel nas aulas regulares e, talvez, não precisar mais fazer uso desse espaço de aula individualizada com ele.

Como vários pesquisadores (KISOMOTO, 1998; FRIEDMAN, 1996; CHICON, 2004), entendíamos o jogo tradicional infantil como um jogo livre, espontâneo, no qual os alunos brincavam pelo prazer de fazer. O jogo tradicional, por ser passado de forma espontânea, a partir do interesse das crianças, tem um fim em si mesmo, preenchendo a necessidade dos alunos de se movimentar. Principalmente, o jogo acompanha o cotidiano da vida social, permitindo modificações e reelaborações de novos jogos, pois, por possuírem um patrimônio lúdico-cultural infantil, representam valores, costumes, formas de pensamentos e de

ensinamentos. Portanto, o seu mérito era inquestionável e constituía, para cada sujeito (aluno), cada grupo, cada geração, uma parte importante da sua história de vida.

Conforme Chicon (2004), o jogo é, principalmente, uma confrontação com a cultura. Nele a criança (aluno) se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz, reelabora e dos quais se apropria dando significação particular. Por meio do jogo, a criança entra no mundo da cultura, de uma cultura única, num determinado momento histórico.

A nossa escolha do jogo tradicional infantil como conteúdo de ensino teve por objetivo oportunizar a experiência das práticas corporais do universo infantil aos alunos, criando situações de aprendizagens individuais e coletivas para que eles elaborassem e reelaborassem o brincar, a forma de brincar e de se relacionar, de acordo com as singularidades, possibilidades e os interesses, mediados pela ação dialógica da professora.

Para tanto, a sistematização desse conteúdo, pensado para Samuel, foi organizada na forma de um plano de ensino individualizado. Optamos por criar os arranjos pedagógicos necessários para que ele pudesse aprender dentro de suas possibilidades e condições.

Para melhor compreensão dessa ação mediadora da professora com Samuel no momento individualizado, é interessante destacar o trato do conteúdo e a utilização de recursos didáticos.

Trato do conteúdo

Vigotski (1995) destaca a necessidade de uma prática pedagógica que atenda às singularidades dos alunos e valorize os diversos percursos de aprendizagens. A sistematização e o processo de intervenção do conteúdo dos jogos tradicionais foram um grande desafio.

Samuel estava acostumado a ir para a aula de atendimento individualizado e realizar a atividade de circuito com tranquilidade, por isso aceitava e ficava na aula com a professora Gabriela. Porém, quando a professora mudou o conteúdo para jogos tradicionais, começamos a ter os grandes enfrentamentos com o aluno Samuel. Como era uma sistematização nova de conteúdo com a qual ele não estava acostumado, Samuel resistiu muito e várias vezes fugia das aulas. Saía correndo da sala de forma inesperada e retornava para o balanço. Quando isso

acontecida, a professora Gabriela tinha que construir seu ato pedagógico com ele no contexto do momento vivido, como pode ser evidenciado no episódio a seguir:

Episódio 1

Gabriela andava abraçada com Samuel no corredor da escola. Ela estava procurando retornar com ele à sala de recursos multifuncionais¹⁴ onde estavam construindo o brinquedo bilboquê, quando Samuel, inesperadamente, saiu correndo da sala em direção ao pátio, local onde estava o balanço, seu lugar preferido na escola. Após andar uns dois metros, o aluno começou a se debater,¹⁵ procurando a parede, fazendo gestos com as mãos, pedindo a bola. A professora, de forma objetiva e clara, continuou explicando que terminariam a atividade do bilboquê na sala, pois combinaram que somente após a tarefa finalizada, ele voltaria ao balanço. Aos poucos, ela foi conduzindo o aluno à sala, segurando-o por uma das mãos de forma afetuosa. O aluno foi andando mostrando resistência, mas, ao aproximar-se (no final do corredor) da sala da coordenação, deu vazão à sua inquietação, saiu correndo para a coordenação balançando as mãos, emitindo gemidos altos de descontentamento e, em alguns momentos, batendo na própria cabeça.

Gabriela observou seu comportamento por alguns instantes e, de forma calma, aproximou-se dele apresentando as mãos estendidas para que ele as segurasse. Ao chegarem próximo à porta da sala multifuncional, Samuel colocou uma das mãos no vão de entrada, não só impedindo que entrassem, como empurrando a professora para trás. Nesse momento, saiu correndo pelo outro corredor¹⁶ batendo com uma das mãos na cabeça e se agredindo, depois parou em frente ao bebedouro. Sua agitação agora foi mais acentuada, emitindo sons mais altos e se mordendo, batendo na cabeça de forma muito significativa.

Esses comportamentos de autoagressividade que foram se acentuando progressivamente, segundo Baptista e Bosa (2002), na maioria das vezes, são consequência da intolerância a mudanças comuns a crianças com autismo. Estávamos ressignificando um momento do cotidiano escolar do Samuel que mexia justamente com sua necessidade de rigidez e uniformidade das rotinas.

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

¹⁵ Até esse momento, ele acompanhou a professora tranquilamente, abraçando-a também e prestando atenção ao que ela conversava com ele.

¹⁶ Que dá acesso às salas das séries iniciais e finais do ensino fundamental da escola.

Gabriela agora, além da observação, agiu de forma muito direta e com autoridade. Chamou Samuel pelo nome, para que ele olhasse para ela e parasse de se bater imediatamente. Ela não só falou, como também se aproximou dele, abraçando-o. Pediu que respirasse profundamente enquanto andavam em direção à sala.

Freire (2001) destaca que o educador deve ministrar as aulas atento aos acontecimentos em sala de aula/quadra, para quando qualquer problema aparecer tentar resolver. Ao perceber que Samuel podia machucar-se por bater repetidas vezes com a mão na cabeça, julgou que era necessária uma postura de autoridade da professora de Educação Física impedindo tal comportamento. A autoridade docente precisa estar fundada na autoridade da competência, relacionada com promover, incentivar, por isso, demanda generosidade.

Novamente, em frente à sala, ele teve outra crise, não quis entrar, encostou-se na parede, voltando a bater na cabeça com força e a se morder. A professora conteve o aluno com as mãos, impedindo que ele continuasse a se morder e bater na cabeça. Pediu que olhasse para ela, desse um abraço e novamente respirasse. Samuel foi aos poucos aceitando, permitindo-se olhar, ouvir, sentir e tocar, a ponto de voltar calmamente para a sala multifuncional com Gabriela.

Nessa situação, é significativo notar que a professora encontra um mecanismo para acalmar Samuel que vai transformar a relação entre os dois daqui por diante. Ela percebeu na convivência, enfrentando a crise apresentada por Samuel, que ele se acalma ao ser chamado a frear seus impulsos, respirar e ser contido de forma carinhosa e respeitosa junto ao corpo da professora na forma de abraço.

Na sala, foi direto para o espelho se olhar. Pedindo, com gesto, que queria ficar na frente do espelho só um pouquinho. Enquanto ele estava se observando no espelho, a professora foi guardando o material dela. O aluno, ao perceber a professora guardando o material utilizado na sala, foi ajudá-la nessa tarefa. Além disso, guardou o próprio material.

Depois que concluíram a atividade na sala multifuncional, o aluno foi com a professora guardar os materiais da aula na sala de Educação Física. Em seguida, conforme o combinado, Gabriela levou Samuel para o balanço, local no qual ele seria esperado pela estagiária da Educação Especial (transcrição de vídeo, 10-2-2010).

A atitude da professora relatada nesse episódio foi, entre outras situações do cotidiano escolar, o que, diante do novo e da necessidade de sua ação educativa, a fez apropriar-se do momento pedagógico que Meirieu (2002, p. 58) define como

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

Esse mesmo autor ainda afirma que, “[...] para lidar com a resistência do aluno em aceitar seu ato de educar, o professor precisa refletir sobre as possibilidades, criar alternativas de construir em contexto e no coletivo” (2002, p. 58). Ele precisa refletir sobre as possibilidades como gestor de aprendizagem, criar condições de fazer com que a aprendizagem aconteça, analisar se ela está ou não acontecendo e ser capaz de interpretar a realidade viva que nos fala.

De fato, tínhamos que conseguir criar um desejo, uma vontade para que ele ficasse conosco na aula. Era primordial despertar o interesse da criança em ficar, aguçar sua curiosidade. Mas, como fazer isso?

No planejamento, ficávamos a nos indagar sobre os meios que poderíamos envolvê-lo nas atividades. Percebemos que Samuel tinha uma ótima habilidade manual e, nos jogos tradicionais, tínhamos os brinquedos como possibilidade de sistematização desse conhecimento. A partir da área forte de Samuel, habilidade manual, decidimos que seu plano de ensino individualizado teria por objetivo a construção de brinquedos com material sucata. Nessa atividade, seria observado seu interesse, envolvimento e apropriação de conhecimentos.

Grandin (2010) corrobora as afirmações anteriores, ao revelar, em sua própria experiência como autista, a importância de utilizar coisas que sejam de interesse da criança com autismo, para ampliar suas possibilidades de interação com o meio sócio-histórico e cultural. Ela afirma:

Se uma criança se interessa muito por aspiradores de pó, então use o livreto de instruções do aspirador como livro texto para essa criança. Quando os interesses da criança são estreitos, é preciso trabalhar para aumentá-los e transformá-los em atividades construtivas (p.113).

Com Samuel utilizamos seu interesse e sua habilidade manual para envolvê-lo nas práticas corporais das aulas individualizadas. O aluno era muito curioso, inteligente, determinado, perfeccionista e caprichoso de tal forma que se

envolvia na confecção dos brinquedos, como o vai e vem, o bilboquê, o carrinho de sucata, entre outros. Assim, seguíamos de forma progressiva ao longo das aulas, envolvendo-o na experimentação das práticas corporais desses jogos e brinquedos tradicionais.

Quando a professora entrava na sala com o brinquedo, mesmo com o desejo despertado a partir do seu interesse pela habilidade manual, ainda assim Samuel fugia da aula para o balanço. Até que percebemos que ele tinha que ver a professora cortar, ficar interessado nos detalhes do brinquedo, para ele se envolver nas aulas individuais com brinquedo de sucata. Mas, mesmo assim, de repente, saía correndo para o balanço.

Um dia, Samuel estava se preparando para fugir e, como por reflexo, a professora deu um tapa forte na mesa para provocar barulho. Sabia que isso chamaria a atenção dele. Nesse momento, ela olhou objetivamente para ele e disse de forma direta: “Pode ficar ai! Nós estamos construindo um brinquedo! Olha o brinquedo, você veio aprender. Depois que terminar a tarefa de hoje, eu te levo para o balanço. Agora é hora da Educação Física! Começou, termina! Depois você vai para o seu balanço, eu prometo!”.

De fato, a questão de combinados entre a professora e o aluno era uma relação de confiança. Não era uma questão de se abandonar às rotinas (o balanço), pois a criança com autismo também precisava de organização e de saber usar as rotinas. Por exemplo: uma criança autista que está sempre acostumada a ficar na escola, na sala de aula e, em um determinado dia acontece uma festa na escola, ela enfrenta uma situação nova, à qual não está acostumada. Por esse motivo, faz-se necessário que exista uma “preparação” antecipada com a criança. É importante que o professor converse, por exemplo, com uma semana de antecedência, explicando o que acontecerá. Assim, o impacto não será tão grande.

Sobre essa questão, Surian (2010) salienta que as rotinas podem assumir uma função calmante fundamental, às vezes, em vez de ser um obstáculo para seu desenvolvimento, constitui-se numa facilitação importante. Na relação entre a professora Gabriela e Samuel, o balanço nunca foi negado ao aluno, mas ressignificado. Por isso, quando ela falava com firmeza com Samuel que o momento era da Educação Física e depois ela o levaria ao balanço, apesar de resmungar ou até mesmo se morder, ele sabia que iria para o seu balanço. A partir desse dia, ela descobriu que essa era a forma de ele não sair correndo inesperadamente. A

professora não negava o que era combinado com ele. Ela sempre explicava a ele que aquele era um momento para ele aprender, era um momento dele. Dizia: “Eu estou aqui te ensinando; você veio aqui aprender” (diário de campo, 26-2-2010).

Gabriela tinha uma postura rígida e carinhosa, mostrava que acreditava nele. Essa aposta, essa crença colocada tanto de forma oral como gestual, na expressão, na forma de falar, no impor o limite, fez a diferença para Samuel. Por exemplo: Samuel, às vezes, quando a professora não o deixava sair, explicando, de forma objetiva, que era o momento da aula da confecção do brinquedo, ele, quando não resmungava, algumas vezes se mordida, e ela, rapidamente, chamava sua atenção da seguinte forma: “Acabou! Estou falando com você agora. Passou esse momento de morder! Agora volta para a aula” (diário de campo, 12-03-2010). Nos momentos em que Gabriela agia dessa forma, Samuel arregalava os olhos para ela. Tínhamos a impressão de que ele queria desarmar a professora com o seu olhar, pois, assim, ela ficaria assustada e não o impediria de sair da sala. Porém, como a professora não se abalava, ele retornava à confecção do brinquedo. É interessante notar que a professora permitia que ele se mordesse um pouquinho e depois o envolvia na aula novamente.

Vale destacar que a professora, de acordo com o seu planejamento, sempre tinha uma ação concreta, específica para Samuel fazer nesses momentos de resistência ao seu ato pedagógico. Ela tinha uma atividade, a confecção de um brinquedo, que foi decidida a partir da preferência revelada pelo aluno devido à sua habilidade manual. Sempre tivemos o cuidado de não colocar muitas atividades para Samuel. Isso servia tanto para a aula individual quanto para a aula de Educação Física regular.

No planejamento, sempre nos perguntávamos: o que nós queremos para Samuel neste dia? É a construção de um carrinho com material sucata? O que especificamente do carrinho? É a construção do quê? Do carrinho todo? Das partes do carrinho? A ornamentação? É o aluno perceber o movimento do brinquedo? O que queremos em relação ao carrinho para o aluno? Assim, definíamos uma sequência didática para a confecção do brinquedo e, a cada aula, o aluno tinha que cumprir a meta. Por exemplo: a primeira meta era apenas cortar a garrafa plástica. Caso, nessa aula, ele não conseguisse cumprir essa meta, porque não conseguia ficar na sala, porque tinha um problema de alergia nas mãos ou por outro motivo qualquer, no outro encontro, esse objetivo era retomado, até que ele viesse a

cumpri-lo. Uma vez cumprida essa meta, passava-se, então, para a segunda meta, que seria decorar o frasco cortado, e assim sucessivamente até que o brinquedo ficasse pronto, momento em que Samuel aprenderia a brincar com o objeto. Era importante garantir na aula que Samuel aprendesse a noção de início, meio e fim.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento tem grande importância por se tratar de “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Para esse autor, o planejamento proporciona ao professor uma linha de raciocínio que o direciona em suas ações. É assim, que a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o docente vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com situações concretas de ensino.

Ainda é importante salientar que o planejamento serve para o professor e para os alunos, que ele deve ser útil e funcional a quem se destina objetivamente, por meio de uma ação consciente, responsável e libertadora, desconsiderando a noção de planejamento como uma receita pronta, pois sabemos que cada sala de aula é uma realidade diferente, com problemas e soluções peculiares, cabendo ao docente flexibilizar seu planejamento ao contexto escolar no qual está inserido.

Tínhamos 50 minutos de aula e tudo podia acontecer. Não tínhamos como prever o que ia ocorrer. Era primordial termos uma organização, os materiais prontos, definidos (disponíveis), e uma flexibilidade para estarmos abertas a todas as reações desse aluno. Tínhamos que ter isso muito claro. Às vezes, ele rapidamente aprendia tudo, e em outros dias chegava triste, quieto. Ele tinha um problema de alergia na ponta dos dedos da mão, e, quando a alergia se manifestava, seu humor se modificava também. Nesses dias, apesar da ponta dos dedos descascados, ele, mesmo triste, preferia atividades manuais, sendo necessário possibilitar massinha de modelar para ele e modificar a aula trazendo, também, situações com cantigas de rodas. Esse planejamento era visível e fazia a diferença no ato pedagógico com o aluno Samuel, como pôde ser evidenciado pela fala da estagiária de educação especial que, ao longo do estudo, o acompanhava na aula de Educação Física regular.

Há modificação. Foi ela [a professora] que mudou a maneira de trabalhar as aulas, porque ele [Samuel] conseguia interagir com as crianças [...]. Quando ela não ficava presa as regras do jogo, ele sentia-se livre. O fato de ter o Samuel faz com que ela venha a mudar, ficando bem perto, para envolve-lo [...]. Quando ela preparou o material, identificou aquele com o qual ele estaria trabalhando, e

descobriu qual era a melhor forma de ele estar interagindo. Houve, então, um trabalho, uma preparação do material (*Entrevista semiestruturada com a estagiária da Educação Especial – 7-7-2010*).

Pela mediação da professora Gabriela, as práticas corporais realizadas por Samuel foram se ampliando para além do simples ato de movimentar-se para a frente e para trás no balanço, avançando, experimentando o brincar com o brinquedo que construiu. O resultado desse trabalho pode ser evidenciado na Foto 1, que mostra Samuel brincando com o carrinho produzido com material sucata em parceria com a professora, na aula individual, no corredor da escola.

Foto 1 — Brincando com carrinho de sucata



Nesse contexto, é fundamental entender que o desenvolvimento dos alunos com NEEs não se realiza de modo regular e progressivo, como nos revela Coste¹⁷ (1981, p. 49) a partir de seus estudos:

[...] o desenvolvimento da criança [com necessidades educacionais especiais] faz-se por impulsos locais, de maneira não unitária, mas segmentar e diversificada. Portanto, é necessário levar em conta as relações mantidas entre os diversos elementos do desenvolvimento: uma aquisição rápida pode ser compensada por um atraso, progressos muito nítidos (do andar) podem ser acompanhados de uma lenta evolução (da higiene pessoal). Enfim, a evolução da criança não se realiza de um modo regular e progressivo, mas um pouco como evolução histórica de toda a humanidade, por 'saltos qualitativos' que se seguem a períodos de lenta mutação e são sucedidos por rupturas, por 'revoluções'.

¹⁷ Coste (1981) não é um dos autores usados para fundamentar o desenvolvimento de nosso estudo. Estamos usando essa citação especificamente sobre o desenvolvimento humano, porque nos ajuda a compreender que o desenvolvimento de pessoas com NEEs não ocorre de forma linear, mas, como ele mesmo diz, “[...] por saltos qualitativos”.

Recursos didáticos

Durante o processo de intervenção pedagógica, nos momentos de planejamento, percebemos o interesse de Samuel por imagens. A partir dessa constatação e tomando como referência a própria experiência de vida descrita por Grandin (2010), que revela que sua percepção do mundo é visual, por meio de imagens, fomos instigadas a organizar uma nova ação pedagógica com Samuel, organizar um caderno de dever de casa, no qual o aluno teria por tarefa pesquisar, identificar e recortar de revistas imagens/ilustrações sobre jogos e brincadeiras tradicionais e colar no caderno.

O objetivo de organizar o caderno de dever de casa consistiu em promover a participação da família no processo de ensino-aprendizagem e aumentar o espaço/tempo de aprendizagem de Samuel em relação ao tema proposto, dando ênfase à outra área forte identificada, o interesse por imagens e, quiça, sua maneira de melhor aprender.

Para além do caderno, consideramos importante organizar uma maleta personalizada com fotos de Samuel em situação de aula, para transportar esse caderno, como pode ser observado na Foto 2. A proposta com a maleta era diferenciar os materiais da Educação Física dos materiais referentes às outras disciplinas, que eram transportados em sua mochila.

Foto 2 – Maleta personalizada



É importante ressaltar que a família e a convivência na escola são fontes de aprendizagem e desenvolvimento humano que podem funcionar como

propulsores ou inibidores. Cabe à escola conhecer e potencializar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis e promover a interação social e o acesso ao conhecimento dos alunos, além de possibilitar à família conhecer a forma de o filho aprender.

O envolvimento da família em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar em casa são possibilidades pedagógicas que merecem ser repensadas no cotidiano escolar. Caracterizam-se pela possibilidade de estratégias que os pais podem utilizar para acompanhar as tarefas escolares dos filhos, agindo como mediadores, atuando de forma independente ou sobre a orientação do professor (POLONIA; DESSEN, 2005).

Inicialmente, a pesquisadora conversou com a mãe de Samuel sobre a proposta do tema/conteúdo de ensino: jogos e brincadeiras tradicionais, apresentando o caderno e a maleta personalizados. Desde o início, fomos muito bem recebidas pela família, que, além de aceitar nosso trabalho, colaborou de forma decisiva para a efetivação dessa proposta.

A maleta e o caderno eram a nossa comunicação com a família. Toda sexta-feira nós os enviávamos para a casa de Samuel com uma novidade. Na outra sexta-feira, eles nos eram apresentados por Samuel, que, eufórico, nos mostrava a sua produção.

Definimos a sexta-feira porque era o dia do atendimento individual, no qual ele, após as aulas da semana, teria a oportunidade, por meio da atividade indicada para casa, de reelaborar a prática corporal. Nesse caderno, passávamos dever de casa para o aluno para que ele procurasse com a família imagens, ilustrações de brincadeiras realizadas nas aulas de Educação Física. Como propostas de atividades para casa, entre várias, ele teve a oportunidade de: a) reelaborar brinquedos de sucatas que construiu nas aulas; b) ensinar aos familiares brincadeiras que aprendeu nas aulas; c) pesquisar imagens ou ilustração de brincadeiras ou brinquedos que foram experimentados nas aulas naquela semana.

Em linhas gerais, a dinâmica do caderno de brincadeiras e jogos tradicionais ia com um enunciado para a mãe explicar a Samuel qual era a tarefa de casa. Começamos pedindo a Samuel que primeiro procurasse imagem de determinadas brincadeiras que foram feitas na aula e colasse no caderno. Na sequência, ele deveria procurar imagens de crianças com brinquedos, até que começamos a solicitar a confecção do brinquedo produzido na aula de Educação

Física, não só no sentido da construção, mas, também, na forma de brincar, ele deveria brincar em casa. O interessante foi que, por meio do caderno, tínhamos uma comunicação com a mãe que passou a nos fornecer informações sobre os progressos de Samuel no desenvolvimento das atividades.

Ao final do processo de intervenção, concluímos o caderno, com a professora Gabriela auxiliando Samuel a colar algumas fotos dele brincando com os colegas nas aulas de Educação Física regular, para apresentar a seus pais em casa. O caderno e a maleta eram a sua alegria.

Essa ação pedagógica transformou nossas relações com Samuel e com a sua família, gerando um canal de comunicação e troca de informação importante, tornando o momento de atendimento individualizado rico e prazeroso para ele.

5.3.4 Os primeiros arranjos diádicos

Nas aulas individualizadas, conseguimos construir nossas relações sociais com Samuel. Ele conseguia se fixar em uma atividade, começar e terminar. Nesse processo individualizado, a outra meta maior seria levá-lo à condição de estar realizando a aula de Educação Física regular junto com os colegas, percurso que começaria desse momento individualizado para depois, à medida que fosse encontrando as condições que o fizessem ocupar o centro das aulas de Educação Física.

Como as aulas individuais aconteciam nas sextas-feiras, nas terças, quartas e quintas-feiras, Samuel já começava a ir se aproximando das aulas de Educação Física regular. Só que acontecia o seguinte: ele chegava à aula de Educação Física regular e ficava andando de um lado e do outro (margeando a aula), como fazia antes. Nesse momento, a professora Gabriela, de forma objetiva (como na aula individual), segurava na mão dele e dizia: “Vem pra cá. Essa também é aula de Educação Física e você está aqui para aprender junto com seus colegas! Vamos, senta aqui comigo! Do mesmo jeito que você fica comigo na sala aprendendo, você vai ficar aqui com seus colegas!” (diário de campo, 3-3-2010). A professora realizava o esforço de convencê-lo a participar das aulas, mas ele sempre fugia, como fazia no início das aulas individualizadas.

Essa situação nos instigava a pensar numa solução e, durante o planejamento, avaliando o desenvolvimento das aulas individualizadas e essa

transição de Samuel para o momento da aula coletiva, começamos a perceber que ele já conseguia construir e brincar com o brinquedo, mas fazia isso sozinho ou na relação com o adulto e não com os colegas. Essa descoberta foi a centelha que disparou dentro do cérebro da professora uma tempestade de ideias.

Gabriela, de imediato, sugeriu a ideia de trazer para o momento individualizado a presença de um colega da turma para realizar as atividades com Samuel. Em seu propósito, deixava explícita a intenção de começar a formar pequenos grupos, díades, para ampliar as possibilidades relacionais dele e, ao mesmo tempo, começar a orientar os colegas da turma a lidar com ele, estabelecendo vínculos que fossem facilitadores ao acolhimento de Samuel no momento da aula coletiva.

A ideia nos pareceu excelente, mas indagamos: como efetivá-la na prática, uma vez que, no momento da aula individualizada, os outros alunos estavam em aula com a professora regente? Como não foi possível encontrar uma saída para essa questão naquele momento, a professora e a pesquisadora ficaram de pensar sobre o tema e, na outra reunião de planejamento, apresentar propostas.

A partir desse encontro, Gabriela começou a prestar atenção aos alunos no momento da aula de Educação Física regular e a observar que existiam alguns deles que demonstravam mais afinidade com Samuel, que ficavam mais atentos a ele, principalmente em relação às suas inesperadas fugidas. Esses alunos eram sensíveis à atitude da professora de chamar a atenção de Samuel para participar da aula quando ele se preparava para sair correndo.

Gabriela, que tinha uma atitude acolhedora, não descansou enquanto não encontrou uma saída para aquela questão colocada pela pesquisadora no encontro de planejamento. Ela pensou em resolver a questão da seguinte forma: conversar com a professora regente e solicitar a liberação de três alunos para fazer um rodízio semanal, participando da aula individualizada junto com Samuel.

Com essa decisão, Gabriela e a pesquisadora se colocaram em campo. Procuraram a professora regente e conversaram com ela sobre a proposta. A professora regente se mostrou solidária à colega e aceitou participar do processo, mas fez as seguintes ponderações: como já era final de semana, não haveria conteúdo novo a ser ensinado e como não eram sempre os mesmos alunos a participar, ela não percebeu problema para a liberação, porque não haveria prejuízo para os alunos, pelo contrário, todos seriam beneficiados pela proposta em voga.

Sendo assim, deixou que, na primeira aula de cada sexta-feira, fizessemos um rodízio de três alunos acompanhando Samuel na aula individual.

Tivemos, ainda, o cuidado de conversar com os três alunos que percebemos ter maior afinidade com Samuel e consultamos se gostariam de participar do momento de aula individualizada com ele, combinando que, quando houvesse avaliação na sexta-feira, eles não precisariam se envolver.

Mais uma vez, Gabriela e a pesquisadora se esforçam na busca por caminhos alternativos que possam dar a Samuel a chance de participar e se beneficiar das aulas de Educação Física regular na escola.

Nesse sentido, dialogamos com Góes (2002) que o destaca que Vigotski, em seus estudos, afirma que o educador precisa criar os meios que possibilitem os percursos de aprendizagem do aluno, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado, mas construindo alternativas que permitem que as potencialidades e os talentos do aluno se revelem.

Continuávamos com a mesma perspectiva de construir o brinquedo e estimular Samuel a descobrir suas potencialidades por meio das brincadeiras. A partir da presença do colega na aula individualizada com Samuel, começamos a oportunizar o brincar ao aluno. Nesse momento, começou a existir certo estranhamento, principalmente por parte dos colegas, pois, até então, não estavam acostumados a ver Samuel produzindo, construindo um brinquedo e brincando com ele. Eles não sabiam como agir, não sabiam como ensinar a Samuel.

Nessa situação, entrava em cena a ação mediadora da professora Gabriela, orientando uma aluna a interagir com Samuel, estimulando os processos sociais. Ela dizia: “Amanda, você tem que conversar com Samuel! Se você não olhar para ele, não interagir, ele vai fingir que você não está fazendo o brinquedo com ele. Fale com ele que não pode! Mostre como pode ser o vai e vem” (diário de campo, 9-4-2010).

Gabriela criava uma situação singular. Ela colocava os alunos como protagonistas (ativos) no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ela dizia: “Vamos, vocês estão juntos aprendendo. Como você vai ensinar para o Samuel?”. “Ei, conversa com Samuel!” (diário de campo, 09.04.10). Nesse momento, ela utilizava o recurso de bater na mesa, produzir som, agora chamando a atenção da aluna para se envolver com Samuel, aprender a criar caminhos para compreender a forma dele de ser.

Samuel, da mesma forma que nos testava no início das aulas individuais, resmungando, resistindo, fingindo não ouvir, agia com a colega. Nesse momento, a professora era objetiva com a aluna: “Fala com ele, seja firme! Mostra pra ele que não pode! Ele escuta! Ele vai te ouvir. Mostre o detalhe do brinquedo!” (diário de campo, 09.04.10). Essa mediação entre a professora e os dois alunos pode ser observada na Foto 3.

Foto 3 – Professora Gabriela mediando as díades nas aulas individuais ressignificadas



De acordo com Rodrigues (2004, p. 51),

Uma intervenção gerida pelas múltiplas possibilidades de compartilhamento desafia a participação contínua dos alunos, pois tanto os encorajamentos como os reconhecimentos das limitações e potencialidades se concentram na apreciação das habilidades interpessoais. Com isso, visamos à reciprocidade de reconhecer, dar e receber quando necessário, seja em forma de ajuda, reconhecimento ou estímulos, propiciando a experimentação cercada de oportunidades, mantendo, mesmo que temporariamente, um relacionamento guiado pela articulação dos diversos fatores que possam colaborar na criação de novas díades.

Dessa forma, podemos perceber que esse momento de atendimento individualizado ressignificado começa a ganhar novos contornos com a participação dos colegas de Samuel. Já é possível notar a colaboração na construção dos brinquedos e na brincadeira. Essa evolução no comportamento relacional de Samuel fica visível ao observarmos as Fotos 4 e 5.

Fotos 4 – Alunos na aula individual com a parceria por afinidades construindo o vai e vem



Fotos 5 – Brincando com o brinquedo que construíram



Aos poucos, as relações sociais foram construídas. Quando Samuel estava nas aulas de Educação Física regular, os alunos que ficavam com ele na aula individual serviam de referência, aproximando-se dele e convidando-o a participar da aula, evitando que ele ficasse margeando, sem efetivamente participar. Em contrapartida, os alunos que tiveram a oportunidade de estar com Samuel na aula individual tinham a chance de conhecê-lo, de entender sua forma de ser.

Com esse resultado, acreditamos, como Rodrigues (2004, p. 51), que as díades se configuram como possibilidades de novos arranjos sociais. No dizer da autora,

[...] uma prática construída numa realidade circunstancial, as interações desencadeadas podem ser orientadas pela abordagem das atividades que são programadas, o que possibilitaria a experimentação da configuração de diferentes díades. Encarando as díades como instigadoras de relacionamentos que podem vir a se constituir dentro e fora do espaço de aula, objetivamos criar oportunidades de contínuas interações, para que as viciosas configurações possam dar passagem aos esforços de novas tentativas de arranjos.

A professora Gabriela não era sensível só a Samuel com seu percurso diferenciado de aprendizado. Ela tinha muito cuidado, um acolhimento com os outros alunos da turma que também tinham condições singulares, por exemplo: alunos com defasagem de aprendizagem, com outras necessidades. Portanto, no momento individual, além de levar os alunos que tinham afinidades com Samuel, aproveitou a oportunidade dada pela professora regente, envolvendo alguns alunos por outras demandas (especificamente problemas comportamentais).

De fato, a Amanda que citamos aqui no estudo interagindo com Samuel no momento individual foi um bom exemplo disso. Vale destacar que a turma do 3º B era formada pelo predomínio de meninos, 20 para 5 meninas. Enquanto as outras quatro meninas se afastavam dos meninos, Amanda brigava com todo mundo, demarcando seu território. Mesmo que, às vezes, não fosse necessário demarcá-lo. Para Amanda, todos a perseguiram, tudo era motivo de parar a aula para ela reclamar que alguém estava mexendo com ela etc. Além disso, Amanda tinha uma resistência com Samuel. Então, Gabriela começou a agir, estrategicamente, trazendo Amanda para o momento individualizado, quando poderia, com maior tranquilidade, mediar a questão interpessoal com Amanda e Samuel, o que na aula de Educação Física regular seria complicado.

De fato, ao possibilitar o acesso à aula individual para Amanda, interagindo com Samuel, nesse aprender com o outro, ela foi se conhecendo também e avançando a ponto de nos ajudar no processo de envolvimento dele nas aulas de Educação Física regular. Amanda também se transformou na aula de Educação Física regular, tornando-se ativa com outros colegas que precisavam de ajuda.

Nesse sentido, quando Samuel ia para a aula de Educação Física regular, ele já tinha as referências. Além da professora Gabriela e dos colegas que entendiam a forma de ser dele, encontrava atividades com as quais já estava familiarizado, pois, como colocado, os conteúdos desenvolvidos nos dois momentos

passaram a ser o mesmo, bem diferente do que acontecia em momentos anteriores à ressignificação do momento individualizado, em que o conteúdo, nesse espaço, era um e nas aulas coletivas era outro, tornando muito mais difícil a aproximação do aluno com autismo do espaço coletivo.

Inegavelmente, a aula de atendimento individual tinha que ser articulada com a aula de Educação Física regular, pois concordamos com Oliveira (1993), quando afirma que o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído a partir do nível de desenvolvimento real do indivíduo, adequado ao seu nível de conhecimentos, bem como às suas habilidades.

Destaca-se, então, a zona de desenvolvimento proximal que, segundo Vigotski (1991), refere-se ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas, estabelecidas em seu nível de desenvolvimento real. Ou seja, aquilo que uma criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. Por conseguinte, quanto mais a aula individual estivesse imbricada na aula de Educação Física regular, mais chances teríamos de oportunizar os processos sociais tão primordiais ao aluno com autismo e promover a possibilidade de ele ter acesso ao conhecimento produzido historicamente pelo homem, por meio do encontro com seus colegas de sala.

5.3.5 Aulas regulares de Educação Física com a turma do 3º ano B na perspectiva inclusiva

O início das diádes nas aulas de Educação Física regular

Como normalmente Samuel ficava no balanço do pátio externo durante as aulas, no momento da aula de Educação Física, a pesquisadora ficava com a turma, enquanto a professora ia buscá-lo, sempre acompanhada de um aluno da turma. A professora Gabriela levava um aluno intencionalmente para que ele observasse a forma como ela se aproximava e envolvia Samuel para ir à aula de Educação Física regular. Observamos que a professora, antes de explicar aos alunos que acompanhavam como deveriam agir com Samuel, ela, por meio de suas atitudes, dava o exemplo de possíveis ações (interações sociais) que eles poderiam construir ao se relacionar com o aluno com autismo e vice-versa.

Nesse sentido, cumpre destacar a sensibilidade de Gabriela de que não há receitas quanto nos referimos ao trato com o ser humano (autismo), pois os atos falam mais do que as palavras. Nesse processo, houve um desvelar do conceito de imitação, evidenciando um novo olhar para essa atividade presente no processo de aprendizagem.

Gabriela, com tato e objetividade, conversava com Samuel explicando que era o momento da Educação Física e que ele iria participar da aula com os colegas. Ele, no começo, resistia em sair do balanço, resmungava, agarrava nas correntes, balançava mais alto e com mais força. Quando, enfim, parava de balançar e saía do balanço, começava a se agredir, mordendo-se ou batendo na cabeça.

Em frente a esses comportamentos, a professora mantinha a postura de objetividade, conversando com Samuel enfatizando que o momento era da aula de Educação Física com os colegas e que, depois da aula, ele teria a oportunidade de ficar no balanço. Ela não só falava, mas segurava nas mãos dele, olhando-o nos olhos, construindo um vínculo de confiança. Como a professora combinava com ele e sempre cumpria, esses comportamentos foram diminuindo, chegando ao ponto de Samuel pedir, com gesto, para ficar só mais um pouquinho no balanço antes de ir para a aula.

Como a professora fazia um rodízio entre os alunos que a acompanhavam para buscar o Samuel no balanço, eles foram percebendo o jeito de ser dele e aprendendo como interagir com ele. No decorrer do processo, Gabriela já não ia mais chamar Samuel para a aula. Para fazer essa tarefa, passou a solicitar que os próprios colegas o fizessem. A partir das experiências compartilhadas com a professora, os alunos e Samuel foram internalizando suas próprias interações sociais.

Esse processo foi se aperfeiçoando, de modo que, quando Samuel apresentava resistência em deixar o balanço, cada um dos alunos, à sua maneira, encontrava uma forma de mostrar ao colega Samuel que ele fazia parte da aula de Educação Física, a ponto de Samuel, só de olhar um colega se aproximando dele no balanço, já saber que era aula de Educação Física e se dirigir para a sua turma.

Observamos que foi por meio das relações sociais, da mediação pedagógica da professora e dos colegas que Samuel foi encontrando seu espaço na aula. A mediação pedagógica, dentro dessa ótica, é compreendida como desenvolvimento prospectivo, ou seja, que vai ganhando novas dimensões, novas

possibilidades num processo contínuo, impulsionado pela cultura, pelas interações sociais. Nessa direção, cabe mencionar Oliveira (1993) ao reforçar que “[...] o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo”.

Compreendendo a necessidade dos arranjos diádicos na turma do 3ºB

Episódio 2

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

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

Essa aula foi nossa primeira saída da escola para um espaço maior¹⁸ e com a utilização de espaços naturais. Combinamos com os alunos que iríamos brincar de pique-esconde entre as pedras na área externa da escola. Na condução dos alunos, Gabriela foi à frente com Samuel, a pesquisadora pelos lados e a estagiária atrás. Foi bem tenso (Foto 6). Preocupamo-nos com nosso alunado no sentido de saírem correndo pelo estacionamento, pois se sentiram livres em um espaço diferente do da escola.

¹⁸ Um espaço natural, com árvores, pedras grandes, com grama, propício para um pique - esconde, fora da escola.

Foto 6 – Condução tensa dos alunos à área natural da universidade



No local em que havia as pedras, fizemos o combinado. Inicialmente, Samuel queria correr sem participar da aula, mas a professora foi firme com ele todo o tempo. Ela não só falava que ele deveria participar da aula, como fazia a aula com ele, mostrando aos alunos como um pode ajudar ao outro, quando se fizer necessário. Samuel tentou várias vezes “fugir” e até se agredir, batendo na cabeça com as mãos, porém Gabriela, com muita firmeza e carinho, foi mostrando que ele podia e devia tentar brincar de se esconder junto com os colegas (Foto 7).

Foto 7 – Professora Gabriela realizando o pique-esconde com Samuel



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

A professora Gabriela, sempre, desde o início, teve uma atitude acolhedora em relação a Samuel, que fez toda a diferença para ele. Antes de dizer que ele deveria participar da aula, ela realizava a aula com ele, mostrava como poderia fazer, envolvendo-o na mesma atividade. Ela não desanimava em frente à sua peculiar resistência (autoagressão), pelo contrário, enfrentava a situação e, com sua atitude destemida e determinada, possibilitava novas formas de ser para uma criança com autismo.

Na verdade, a professora apostava na educabilidade de Samuel, que transcendia sua limitação. Como ela afirmava: “Não é porque ele é autista que não posso tentar ensinar um pique-esconde; tenho que tentar” (Diário de campo, 24.02.2010).

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

Nesse aspecto, considerando a baixa interação de crianças autistas com outras pessoas, podemos afirmar que seu desenvolvimento inferior ao de outras crianças não se refere somente às características dos transtornos globais do desenvolvimento, mas, também, ao fato de que é vítima do baixo investimento em sua vida das interações sociais a que é submetido. Quando a professora insiste com ele para que realize a aula junto com os colegas e ela faz a aula junto com ele, parece entrar numa concepção de aprendizagem que, segundo Oliveira (1993, p.

56), se constitui “[...] como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos”.

A autora supracitada destaca que, para Vigotsky (1991) no processo de ensino-aprendizagem, existe sempre aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Por meio dessas dinâmicas corporais, não só Samuel começou a se apropriar de conhecimentos, como também sua professora, a estagiária e a pesquisadora experimentaram outras possibilidades para conhecê-lo.

O professor, quando desenvolve uma atitude ativa, de interferência positiva, na relação da criança com o meio, potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento que de outro modo não aconteceriam (CHICON, 2004, 2005; OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 1991; VICTOR, 2000).

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

Os arranjos diádicos na turma do 3ºB

Além de Samuel, a turma do 3º ano B foi beneficiada com os arranjos diádicos nas aulas de Educação Física, pois neles a professora teve a oportunidade de acolher, ouvir, estar mais próxima de todos, permitindo que os avanços nos processos sociais e de aprendizagem nas aulas de Educação Física regular se efetivassem.

Para exemplificar, no início da pesquisa, quando Samuel era solicitado pela professora Gabriela a sair do balanço e ir com ela para a quadra onde teria aula de Educação Física com sua turma, várias foram as vezes em que ele resistia em sair com atitudes de bater na própria cabeça, morder as próprias mãos ou emitir sons estranhos incompreensíveis. A professora não se abalava com a resistência dele, explicava, de forma afetuosa e objetiva, que era o momento de sair do balanço e ir com ela para a aula de Educação Física regular. Muitas vezes, quando chegava à quadra com os colegas, Samuel não conseguiu ficar com o grupo de alunos. Ficava correndo de um lado e de outro, batendo palmas, agitado. Tínhamos a impressão de que algo estava incomodando o aluno, só não tínhamos uma pista do que provocava tal comportamento.

Aos poucos, observamos que ele tinha esse comportamento porque era muito sensível ao som. Aquela movimentação dos alunos de correr, falar ao mesmo tempo, de desorganização o incomodava muito. Vale destacar que o 3º ano B era uma turma muito agitada e estranha para Samuel.

É importante entender que o aluno não estava acostumado a ficar em uma aula com sua turma. Geralmente, quando não estava na aula individual com a professora de Educação Física e a pesquisadora, estava no atendimento educacional especial com a professora especialista ou no balanço acompanhado da estagiária de educação especial. Portanto o comportamento singular do 3º ano B era muito complicado para Samuel, além do fato de muito som incomodá-lo.

Tínhamos que criar uma condição para que ele se habituasse à sua turma, porém ela, por si só, era extremamente bagunceira, barulhenta, desorganizada. Tínhamos, em contrapartida, que atender à singularidade do 3º ano B e criar uma condição para que a turma aprendesse a se organizar.

Então nós tínhamos que primeiro organizar a turma. Todos tinham de aprender a ouvir e, para isso, Gabriela foi conversando com a turma. Como eles não se ouviam, não dava pra se organizar: “Espere, não estou ouvindo vocês. Vocês estão me ouvindo?”. Ela começou a dialogar com a turma. A partir do momento em que a turma começou a se organizar, ela começou a problematizar que eles tinham que fazer silêncio também para envolver Samuel. Foi um processo mútuo a turma se organizar e Samuel começar a entender que podia estar junto com o grupo.

Percebemos que, se fôssemos planejar para a semana a brincadeira do bilboquê, nos movimentos comuns a uma aula de Educação Física com brinquedos com movimentos de conversas, trocas de ideias, Samuel, para cortar, com sua interessante habilidade manual, necessitaria de concentração, silêncio. Com o grupo ele não conseguiria fazer isso. Ele era muito detalhista, caprichoso. Pensamos, então: que percurso tínhamos que possibilitar a Samuel, dentro de sua condição perfeccionista, em um arranjo paralelo para que ele estivesse com o grupo sem negar essa característica (necessitar de silêncio para se concentrar)?

Com o grupo não dá! Então, na aula individualizada, ele vai cortar as peças do bilboquê e entender que está fazendo o brinquedo e, na aula de Educação Física regular, enquanto o grupo vai cortando o brinquedo, Samuel já chega com as peças cortadas e vai montando. Enquanto o grupo vai cortando, Samuel vai

montando o bilboquê. Assim ele estará ocupado, envolvido na aula, e os alunos com o mesmo brinquedo, só que em outra etapa.

Conseguimos respeitar a dificuldade de concentração de Samuel com o caminho alternativo supracitado, sem negar o direito ao acesso ao mesmo conteúdo que os seus colegas, apenas de forma paralela. Ele estava preocupado em colar, em fazer uma série de coisas que não requerem tanta atenção e teve essa oportunidade em seu momento individual. Assim, nós conseguíamos respeitar a forma de ele de ser e ele entendia que o movimento da turma era normal, pois, quando há uma oficina de brinquedo, os alunos saem de um lado e do outro procurando os materiais (sucatas) necessários para confecção, conversam, trocam ideias, um ajuda o outro em uma movimentação natural de educandos na apropriação do conhecimento.

Os alunos se envolvem e, assim, não é uma aula silenciosa; há movimento, um pedindo cola, tesoura, perguntando quem viu um durex azul... Isso representa que eles estão elaborando, criando, estão aprendendo. Aos poucos, Samuel foi se habituando a esse tipo de aula, mas tínhamos que fazer esses arranjos para ele não só participar, mas também fazer parte realmente da aula de Educação Física.

Depois que Samuel montava o bilboquê, ele ia brincar, pois já ia para aula de Educação Física regular sabendo o que ia acontecer. Por isso, o tempo de apropriação do conhecimento para Samuel tinha que ser maior. Por exemplo: não adiantava ensinar para ele o brinquedo. Nós usávamos o brinquedo como uma forma para ele entender o que estava acontecendo. Ele tinha uma fixação, nós potencializávamos a fixação dele para o detalhe de cortar. Como ele era curioso, minucioso, tinha que ser ele que cortava. Ele observava a professora cortar para aprender, depois tentava fazer e tinha que ficar perfeito. Quanto mais percebíamos seu perfeccionismo, mais brinquedos com detalhes criávamos para ele aprender a fazer, para ele ficar atento, querer fazer, querer descobrir como funcionava, como brincava para daí aprender e jogar com outra criança.

O ato pedagógico da professora Gabriela no relacionar-se com Samuel revelava que o aluno podia ter os mesmos objetivos que os colegas da sua turma, porém ele seguia um percurso muito singular, todo seu, em relação ao das outras crianças, sendo primordial que a professora estivesse atenta a um momento adequado para criar os arranjos necessários à sua condição, no sentido de ajudar

nesse percurso de aprendizagem, pois, como afirma Vigotsky (1993, p. 36, tradução nossa):

É verdade que o menino cego e o surdo desde o ponto de vista da pedagogia pode, em princípio, ser igualado ao menino normal, mas ele alcança tudo o que alcança o menino normal por outra via, de outra maneira, por outros meios. Para o pedagogo resulta muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir esse menino.

Essas foram etapas que surgiram no processo de construção da intervenção pedagógica, a partir do desejo de atender às necessidades e singularidades de Samuel nas aulas de Educação Física regular com o 3º ano B. Nós aprendemos com Samuel, ao nos relacionarmos com o aluno, mediando, descobrindo possibilidades pedagógicas da Educação Física e de aprendizagem do aluno.

Avanços das díades nas aulas de Educação Física regular na perspectiva inclusiva

A partir das díades construídas nas aulas individuais, fomos observando os alunos nas aulas de Educação Física regular. Samuel tornou-se aluno da turma do 3º ano B, ao deixar de margear a aula de Educação Física e passar a frequentar as práticas corporais com os colegas. E, principalmente, avançamos com os alunos, mediando situações de aprendizagens a partir das possibilidades e singularidades de cada um deles. Só para ilustrar, relatamos o episódio a seguir:

Episódio 3

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

No portão, Gabriela indaga aos alunos se alguém gostaria de ajudar a levar os materiais necessários à realização da aula. Alguns se prontificaram

rapidamente. Ela, então, explicou que a aula seria na área externa da escola, no espaço onde havia várias pedras grandes, local ideal para a brincadeira de pique-esconde.

Ao chegar ao local, combinamos o pique-esconde. Os alunos logo se organizaram e iniciaram a brincadeira. Dessa vez, um procurava ajudar o outro a se esconder. Os alunos que já estavam salvos no pique (local designado para os alunos tocarem antes que o pegador os pegassem, ficando salvos, não podendo ser mais pegos) tentavam ainda distrair a atenção do pegador. Os alunos, sem a mediação de Gabriela, envolviam Samuel na atividade. Em alguns momentos, correndo de mãos dadas com ele ou só conversando e orientando suas ações. Ele, mesmo dando suas fugidinhas, que eram imediatamente interrompidas por algum colega que requisitava sua presença na brincadeira, participava da atividade, procurando se esconder e se salvar, como revela a Foto 8 (diário de campo, 28-4-2010).

Foto 8 – Samuel participando do pique-esconde



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

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

A habilidade de resolver conflitos e apoiar uma atuação na interação emergiu estimulando a convivência compartilhada (RODRIGUES, 2004). Os alunos passaram a entender a forma de ser de Samuel, respeitando suas necessidades de “fugir” de vez em quando, mas requisitando sua presença na aula por livre iniciativa, como se percebe na Foto 9. Dessa forma, as relações humanas do 3º ano foram construídas baseadas no respeito e aceitação mútua.

Foto 9 – Samuel sendo requisitado pelo colega para voltar à aula de Educação Física regular



Nessa dinâmica houve a possibilidade de mediação¹⁹ das relações humanas, nas quais observamos a atitude importante de acolhimento e enfrentamento da situação pela professora Gabriela. A esse respeito, Oliveira: (1993, p. 60) ressalta “O papel explícito do professor é de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente [...]”. Só para ilustrar, na Foto 10, a professora Gabriela, no final do estudo, não saía mais na frente dos alunos, controlando-os, pois eles eram os protagonistas das aulas de Educação Física, nas quais cada um, dentro de suas possibilidades e condições, construía e participava das práticas corporais com as brincadeiras e os jogos tradicionais.

¹⁹ De acordo com Oliveira (1993, p. 26), “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Foto 10 – Educação Física regular na perspectiva inclusiva



Para finalizar, apresentamos a avaliação da professora Gabriela sobre o processo desenvolvido ao longo desses seis meses na inclusão de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física. Em sua avaliação, ela revela um olhar prospectivo, aponta para as possibilidades, como podemos perceber em sua fala:

Eu vejo o Samuel com muito otimismo. Eu vejo que ele está crescendo a cada dia. A gente vê coisa no Samuel e, quando a gente lê sobre o autismo, a gente conta e não acredita que o Samuel faz aquilo, a gente contando não dá pra acreditar, porque, realmente, ele não fazia, mas ele está crescendo muito. Essa aposta é esse otimismo que vai fazer ele crescer cada vez mais. A gente não tem que pensar nas respostas que ele não dá, mas nas que ele dá e nas que ele poderá dar daqui para frente (*Entrevista semiestruturada da professora GABRIELA de Educação Física, 28-07-2010*).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações finais com uma certeza: por mais adversas que possam parecer às condições dos alunos com autismo no ensino regular, é necessário apostar na construção de intervenções pedagógicas na Educação Física que possibilitem a interação social e a aprendizagem de alunos com tal forma singular de ser.

Nesse sentido, cabe expressar que não temos, a partir das análises desse fenômeno, estudado respostas, mas apontamentos que esperamos possam contribuir para futuras discussões na área da Educação Física e da Educação, sob uma perspectiva inclusiva.

As análises da temática investigada revelam que o entendimento da educação como um processo, a crença de que nos tornamos humanos por meio das interações sociais que experimentamos com outras pessoas e, principalmente, a ação mediadora da professora — com sensibilidade, intencionalidade, persistência, paciência, ousadia, enfrentamento do novo, do desconhecido, confiança no potencial de todos os alunos — foram os alicerces para o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno com autismo.

Desse modo, cabe evidenciar os arranjos diádicos organizados pela professora para promover a inclusão de Samuel nas aulas de Educação Física regular:

- **Educar o olhar para o aluno e não para a sua deficiência** – essa ação consistiu em avaliar e identificar as áreas em que o aluno apresenta melhor desempenho e/ou interesse (áreas fortes) para propor o trabalho pedagógico com atividades que iniciem por essa área, visando a atingir e melhorar as áreas fracas (RODRIGUES, 1993). Por exemplo: identificamos, no estudo, que Samuel tinha habilidade manual e interesse por montar e desmontar objetos (área forte). Então, ao propor o conteúdo jogos e brincadeiras tradicionais, planejamos para que ele trabalhasse, no momento individualizado, a construção de brinquedos com material sucata, objetivando que iniciasse e terminasse as atividades propostas (área fraca), uma vez que não aceitava realizar atividades intencionalmente dirigidas a ele. Essa foi uma ação importante para educar o comportamento de Samuel para aprender a aprender.

- **Reconhecer a importância do momento de atendimento individualizado de Samuel na Educação Física** – Antes de tudo, é necessário destacar que essa aula de atendimento individualizado não deve ser usada como um fim em si mesma, mas como um meio para conhecermos o aluno com autismo e obter a oportunidade de criar uma intervenção pedagógica capaz de gerar condições para sua inclusão na turma regular, considerando seu percurso diferenciado de aprendizagem.

Cabe ainda salientar, como resultado da pesquisa, que os profissionais da escola, em seu conjunto, precisam se reunir, avaliar, planejar e ressignificar os espaços/tempos escolares em função das reais necessidades educacionais de seus alunos, tenham eles deficiência ou não, pois somente desse modo haverá proposta pedagógica intencionalmente orientada para o atendimento educacional de todos os alunos.

- **Ressignificar o momento de atendimento individualizado** – o conteúdo ministrado no momento de atendimento individualizado (psicomotricidade) era diferente do conteúdo desenvolvido para os alunos na aula de Educação Física regular (jogos e brincadeiras tradicionais). Essa situação, na avaliação da professora, não ajudava Samuel a se aproximar das atividades nas aulas coletivas, pois eram atividades bem diferentes do circuito que ele vivenciava durante a aula individualizada. A partir dessa leitura, a professora, preocupada em encontrar os meios de inserir Samuel na turma regular, decidiu que o conteúdo ministrado na aula individualizada deveria ser o mesmo da aula regular. Essa mudança na estratégia de aula da professora fez toda diferença para Samuel, pois desencadeou um processo didático-metodológico de aproximação e inclusão dele nas aulas de Educação Física regular.

Concordamos com Soares et al. (1992) quando afirmam que, para o desenvolvimento das aulas, é necessário um processo que acentue, em sua dinâmica, a intenção prática do aluno para apreender a realidade.

- **Caderno de jogos e brincadeiras tradicionais de imagens/ilustrações e uma maleta personalizada com fotos do aluno no atendimento individualizado e nas aulas de Educação Física regular** — O objetivo de organizar o caderno de dever de casa consistiu em promover a participação da família no processo de ensino-aprendizagem e aumentar o espaço/tempo

de aprendizagem de Samuel em relação ao tema proposto, dando ênfase à outra área forte identificada, o interesse do aluno por imagens. Essa ação pedagógica transformou nossas relações com Samuel e com a sua família, gerando um canal de comunicação e troca de informação importante, aproximando a família do contexto das atividades orientadas nas aulas de Educação Física, ampliando, com a ação dos responsáveis, o espaço/tempo de aprendizagem de Samuel.

Além disso, esse instrumento pedagógico foi utilizado como ferramenta de avaliação formativa do processo de aprendizagem de Samuel em relação aos conteúdos desenvolvidos no espaço individualizado e coletivo. Por exemplo: se, durante a semana, foi construído o brinquedo “vai e vem” nas aulas de Educação Física, como tarefa de dever de casa, encaminhávamos orientação, na qual os pais deveriam disponibilizar os mesmos recursos materiais para que Samuel reconstruísse o brinquedo da semana e, em seguida, os ensinasse a brincar com ele. Em contrapartida, a família relatava no caderno como a atividade foi realizada por Samuel e, assim, acompanhávamos a aprendizagem dele.

- **Criar arranjos diádicos no momento individualizado** – os arranjos diádicos, conceitualmente, são relações entre dois ou mais indivíduos. A organização desses arranjos foi fundamental para o processo de inclusão de Samuel nas aulas de Educação Física regular. A formação de díades implicou trazer para o momento individualizado alunos da turma de Samuel que tinham afinidades (não qualquer aluno, mas, de preferência, os de maior proximidade) com ele para a realização das atividades propostas. Essa ação objetivou a organização dos primeiros processos sociais de Samuel com os colegas de sua turma e vice-versa, de forma que estabelecessem vínculos que fossem facilitadores ao acolhimento de Samuel no momento da aula coletiva. O que estava em jogo era a possibilidade de conhecimentos mútuos, mediados pela ação dialógica e acolhedora da professora.

A participação dos colegas de Samuel na aula individualizada só foi possível pela ação colaboradora da professora regente por entender que os espaços/tempos da escola precisam ser ressignificados quando tratamos de práticas pedagógicas inclusivas. Também cabe salientar o cuidado da professora de Educação Física em propor um rodízio entre esses colegas, em

que, a cada semana, um participava, evitando prejudicar o processo ensino-aprendizagem deles e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de interação social de Samuel.

Em nossa interpretação, os arranjos diádicos construídos nas aulas individualizadas foram a ponte que possibilitou Samuel deixar de margear as aulas de Educação Física regular. É interessante evidenciar que a transição entre deixar de margear e envolver-se na aula de Educação Física regular foi possibilitada não só pela professora Gabriela mas também pelos colegas que se tornaram referência para Samuel, ajudando-o nas práticas corporais, envolvendo-o na aula da mesma forma que faziam na aula de atendimento individualizado.

- **Arranjos diádicos nas aulas de Educação Física regular** - a organização pela professora Gabriela possibilitou o convívio interativo entre os alunos nas práticas corporais realizadas durante o processo de intervenção. Nessa convivência, Samuel e seus colegas experimentaram processos sociais de aceitação e respeito às diferenças. Além disso, exercitaram valores como: colaboração, companheirismo, acolhimento, participação e amizade. Com o movimento das díades no momento das aulas coletivas, podemos afirmar que a experiência na diferença/diversidade é possível e necessária, por ser uma forma de oportunizar aos alunos uma nova maneira de lidar com as próprias limitações, desvelando potencialidades que desconheciam.

Nesse sentido, entendemos, como Vygotsky (1991), que o(a) professor(a) tem o papel fundamental e ético de provocar avanços no desenvolvimento de seus alunos, o que não ocorreria espontaneamente. Logo, é importante compreender que, para desenvolver-se e constituir-se como ser social, o homem necessita do outro. Dessa forma, Winter (2000, apud MITTLER, 2003, p. 173) reforça e sintetiza o valor das relações diádicas, ao afirmar: “As crianças podem ensinar outras crianças e podem aprender ao fazer isso [...]”.

Por fim, o estudo Educação Física, Autismo e Inclusão: ressignificando a prática pedagógica revelou que a construção de arranjos diádicos nas aulas de Educação Física são necessários e possíveis às práticas inclusivas de alunos com autismo no ensino regular.

Não negamos que a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com a presença de um aluno com autismo é extremamente difícil e delicada, porém é justamente isso que nos instiga, que nos faz reavaliar nossas atitudes, nossos conceitos e procedimentos. Desse modo, construir e gerenciar ações pedagógicas nessas condições requer do professor coragem e ousadia em rever concepções de ensino, criar novos ambientes de aprendizagem, repensar espaços/tempos na escola e investir na formação. É a escola, portanto, que se modifica em função das necessidades educacionais dos alunos e atende às suas singularidades, dando condições para que eles possam caminhar sozinhos.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ANDRÊ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BAGAROLLO Maria Fernanda. **A resignificação do brincar das crianças autistas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Campinas, 2005.

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Anié Coutinho. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93 -109.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUMEL, Roseli C. R. de C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, Idméa (Org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: Feup. 1998.

BERGO, Maria Stela de A. Albuquerque. Uma visão da síndrome de Asperger sob o enfoque de Vygotsky. **Revista Brasileira de Educação Especial**, – Piracicaba, Editora Unimep, v.3, n.5, p. 97 -104, 1999.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporais**: Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, v. 1. n. 1, 1994.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria/RS, n. 26, 2005.

BOATO, Elvio Marcos. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 29. nov. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Resolução Nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais (MEC/INEP): **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/dados da educaçao especial> >. Acesso em: 27 fev. 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; FORTES, Caroline Corrêa; FILHO, César Augusto Bridi. **Educação e autismo**: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, 2001.

COSTE, Jean-Claude. **Psicomotricidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: a práxis pedagógica. Vitória, ES: Edufes, 2004.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Campinas, 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaio. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GÓES, Maria Cecília. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta. K. de; SOUZA, Denise Trento. R.; REGO, Teresa. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GONÇALVES, Alda. F. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002, 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2002.

_____. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de; GOBETE, Girlene. Formação-intervenção-crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e escola inclusiva. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n 2: abr. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LOPES, Eliana Rodrigues Boralli. **Autismo**: trabalhando com a criança e com a família. 2. ed. São Paulo: Edicon, 1997.

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

MARTINS, João Carlos. **Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvelar o mundo. Série Ideais, São Paulo: FDE, 1997, p. 111-112. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 9 de fev. de 2010.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Fabíola Ferreira Freire de; OLIVEIRA, Ingrid Suely Cardoso de Mello. **O autismo na perspectiva de uma educação inclusiva**. Belém: [s.n.], 2002.

MOREIRA, Valéria Cristina Soares. **A inclusão na educação e a possibilidade de alfabetização de crianças autistas**. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1012_0614_01.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXI, v. 21, n. 71, p. 192 - 220, jul. 2000.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, jul. 2005.

RODRIGUES, Graciele Massoli et al. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio 2004.

_____, Graciele Massoli. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010.

RODRIGUES, David. **Avaliação e planejamento da intervenção pedagógica em pessoas portadoras de necessidades educativas especiais**. Vitória: Ufes, Centro Pedagógico, Laboratório de Aprendizagem, 1993. Videocassete (120min). Palestra proferida no II Fórum Capixaba de Estudos em Educação Especial, Vitória, 29.07.1993.

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

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Cartografando processos inclusivos na educação infantil em busca de movimentos instituintes**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2008.

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

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno, GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de Vilela; TEIXEIRA, Rita Amélia (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: P&A, 2003. p. 137-179.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

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

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

_____. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais, Prática pedagógica na Educação Especial**. Multiplicidade do atendimento educacional especializado. Serra/ES, 2011. v. 1, p. 1-16.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down**. 2000.133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2000.

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

_____, Lev Semenovich. **Obras escogidas**, Madrid: Visor, 1995. v.III.

ZEICHEINER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Catografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, São Paulo: Associação de leitura do Brasil, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado a duas professoras, uma estagiária de Educação Especial e uma professora de Educação Física

Objetivo: identificar a percepção das professoras e da estagiária sobre o processo de inclusão e as aulas de Educação Física.

1. Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola em relação à diversidade/diferença? Percebeu alguma modificação na forma de a professora ministrar suas aulas?
2. Você percebe a presença de planejamento/sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física?
3. Diga o que você entende por inclusão?
4. Em sua opinião, a escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?
5. Especificamente sobre o caso de Samuel:²⁰ o que achou de sua inclusão na escola? Que limites e possibilidades estão colocados na inter-relação dele com os professores, colegas e com o aprendizado? Que desafios você percebe estarem colocados para os profissionais da educação? Os profissionais estão sendo incluídos/ouvidos/atendidos no processo de inclusão? O que a escola poderia fazer para tornar positiva a permanência e o sucesso do Samuel na Escola?

²⁰ Todos os nomes dos alunos são fictícios, pois há intenção de preservar sua identidade.

APÊNDICE B –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM SOFIA ²¹

Data: 2 de julho de 2010.

Duração: Vinte minutos e vinte e dois segundos.

Local: Sala multifuncional (antiga sala de recursos)

Pesquisadora: Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola em relação à diversidade/diferença? Percebeu alguma modificação na forma de a professora ministrar suas aulas?

Sofia: Bom! Na minha percepção, é uma das áreas curriculares que você quebra essas barreiras. A questão da diferença da diversidade, até mesmo porque você faz, você elabora atividades nas quais o indivíduo tem que trabalhar em grupo junto, coletivamente, colaborando um com outro o tempo todo. Não é uma atividade que separa, ao contrário, ela une, é preciso estar ali mostrando o tempo todo que você precisa do outro para se concluir a atividade proposta pela professora.

Pesquisadora: Você percebe a presença de planejamento/sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física?

Sofia: Sim. As aulas são bem planejadas, as atividades bem elaboradas, participativas, um colabora com o outro. Quando um sai da atividade o outro procura estar buscando. Há integração entre eles.

Pesquisadora: Quando você fala que, quando sai o outro vai buscar, tenta envolver, isso é com qualquer aluno?

Sofia: Não. Mais com aluno especial. Mas, como tem grupinhos, isso acontece também. Não acontece muito só com educação especial, aluno especial, não. Acontece com outros alunos também. Nos momentos em que eu pude observar, acontece também.

Pesquisadora: Diga o que você entende por inclusão?

Sofia: Bom. Na minha concepção inclusão é você incluir o indivíduo em todas as atividades desenvolvidas na sociedade na qual ele está inserido. Seja ela qual for.

²¹ Nome fictício, pois há intenção de preservar sua identidade. Professora da Educação Especial.

[barulho externo...]. O que é inclusão? É você inserir, você modificar, é você exercer, é você lutar por seus direitos, é você colaborar, é você acreditar... Enfim... que você é capaz, que pode, que você faz parte de uma sociedade. Que você faz parte desse contexto. Quando ela quer, sim.

Pesquisadora: Em sua opinião, a escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?

Sofia: Quando ela quer, sim, porque a escola pode fazer muita diferença. Quando ela quer, pode fazer formação continuada com professor, formação continuada com CTA, formação continuada com cozinheiro, porteiro, servente, bibliotecário, informática, ela pode inserir todo o corpo técnico? Para que seja inclusivista.

Pesquisadora: Mas você falou que quando ela quer, sim, e quando ela não quer?

Aí ela constrói barreiras. Ela dificulta. Ela acha que o aluno da educação especial é só da educação especial, sendo que, na realidade, o aluno não só é da educação especial, ele é da escola. Então não é o aluno que tem que se adaptar à grade curricular, à grade curricular da escola, e sim a escola é que deve se adaptar ao aluno que está sendo inserido. Entendeu? E muitas vezes a escola acha que o aluno é que tem que se adaptar, mas esquece que ela tem que ter acessibilidade, ela tem que planejar, fazer alargamento de porta, adaptação curricular, adaptação de atividade, inserir esse aluno juntamente com os considerados normais em sala de aula, fazendo com que ele sinta que está sendo incluído nas atividades propostas. Então, a partir do momento que a escola tem essa visão, ela se torna mais uma escola inclusivista.

Pesquisadora: Você tem contato com Samuel em quais dias da semana?

Sofia: Agora terça, quinta e sexta-feira. Três dias na semana. Falar de inclusão é uma coisa muito séria. Às vezes você acha que inclusão é só para aluno com necessidade especial.

Pesquisadora: E você acha que é o quê?

Sofia: Ela é muito mais ampla que isso. Você aborda a questão da etnia, das diferenças sociais, da raça, cor, questão de gênero. Então ela vai muito mais do que

o ser humano imagina. Às vezes você fala... “Ah! Tô fazendo inclusão!”. O aluno está lá apático o tempo todo. Isso é inclusão? Não. Isto não é inclusão, não é incluir. Se ele está apático e você não está fazendo nada para que ele possa estar sendo incluído no grupo, você não está incluindo.

Pesquisadora: Então o que seria inclusão?

Sofia: Colocá-lo ele no grupo, inseri-lo no grupo, fazer com que ele se sinta aceito no grupo participando de todas as atividades, independente de o aluno ser considerado normal, branco, negro, magro, alto. Independente disso, fazer com que ele se sinta um indivíduo da sociedade. Pois é, eu vou contar pra você a minha concepção como professora regente de sala. O que é colocá-lo como indivíduo na escola? É você planejar não só pensando naquele aluno que sabe e sim ter visão geral do todo. E fazer com que ele participe de sua maneira, do seu jeito, quebrando barreiras mesmo. Entendeu? Hoje não posso, mas amanhã eu consigo. Participação de atividades de dramatização, contação de estória, conversa em rodinha, pesquisa, passeio, deixar que ele coloque para fora como que é o convívio social dele, além dos muros da escola. A minha concepção de inclusão é essa. Não quero a integração do aluno com ele ficando lá parado, sentado, e só me escutando. Caso ele não fique sem dar trabalho, quieto volta a ser aluno da Educação Especial. Não quero isso, isso é Integrar. Não é inclusão! A minha percepção é essa. De aguçar mesmo. De propor desafios. De ele estar superando. De ele estar superando isso (sons externos). A minha visão é essa sobre inclusão. E muitas vezes você se depara com pessoas, que acham que aquele indivíduo tem que superar aquilo naquela hora, naquele momento. Não é isso, cada um tem o seu momento, a sua hora, a sua dificuldade... E também tem a questão da sensibilidade, né? Você perceber o outro com um outro olhar. É muito difícil você encontrar um profissional como esse. Perceber o outro com um outro olhar, o olhar de sensibilidade. Então é muito polêmica essa questão, mas é uma questão que me aguça demais.

Pesquisadora: Há quantos anos que você é formada em Pedagogia?

Sofia: Sou formada. Tenho magistério. Tenho Pedagogia. Sou especialista em Educação Especial e sou psicopedagoga.

Pesquisadora: Já tem quantos anos de formada?

Sofia: De atuação em sala de aulas? Quatorze anos já.

Pesquisadora: E com educação especial?

Sofia: Doze anos na educação especial.

Pesquisadora: Já trabalhou em Apae?

Sofia: Já. Na Apae Vitória, oito anos; Apae Serra, cinco anos; PMS em laboratório pedagógico, dois anos; e PMV, sala de apoio (com era chamada antigamente e agora é sala multifuncional) cinco anos.

Pesquisadora: Especificamente sobre o caso de Samuel: o que achou de sua inclusão na escola? Que limites e possibilidades estão colocados na inter-relação dele com os professores, colegas e com o aprendizado? Que desafios percebe estarem colocados para os profissionais da educação? Os profissionais estão sendo incluídos/ouvidos/atendidos no processo de inclusão? O que a escola poderia fazer para tornar positiva a permanência e o sucesso do Samuel na Escola?

Sofia: Bom. Na sala de aula, ele é muito bem-aceito pelos colegas, mas eu percebo que ainda existem barreiras entre alguns profissionais, até mesmo em questão de adaptação de atividades. Como será adaptação de atividade para o Samuel, entendeu? É adaptação do currículo. Como tem que ser essa adaptação curricular para o Samuel? Eu acho que nós temos que pensar no quê, nos objetivos que ele está alcançando hoje, temos que estar sempre colocando desafios para ele, sempre alcançando outros objetivos, e não separar atividades para ele. Ele sabe que algumas atividades são maçantes para ele. Ele precisa de desafios, desafios, desafios...

Pesquisadora: Você falou no caso de alguns profissionais... No caso da Educação Física, como você imagina a inclusão dele nessa área do conhecimento?

Sofia: Na área de Educação Física há inclusão. Até mesmo porque há aceitação da professora, do grupo, da forma como ela planeja as atividades, né? No grupo. Mas ela planeja não só pro grupo, ela planeja pensando no Samuel também, e todos podem estar participando, né? Agora, tem uma questão que eles [pedagoga] colocam: que a mesma atividade que é dada para Leonardo, que é SD, tem que ser

dada para Samuel. Eu já não concordo. Samuel tem um nível de aprendizado diferenciado de Leonardo.

Pesquisadora: Leonardo é o outro aluno com necessidade educativa especial da escola?

Sofia: Isso. Leonardo tem apenas seis anos e Samuel está com...

Pesquisadora: Vai fazer nove anos.

Sofia: Querendo ou não, Samuel tem um nível de entendimento muito além do Leonardo. Não acho certo fazer uma atividade para o Samuel e aplicá-la para o Leonardo.

APÊNDICE C –TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ALDA ²²

Data: 7 de julho de 2010.

Duração: Dezesseis minutos e vinte segundos.

Local: Sala multifuncional (antiga sala de recursos)

Pesquisadora: Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola em relação à diversidade/diferença? Percebeu alguma modificação na forma de a professora ministrar suas aulas?

Alda: Acho muito boa. A criança interage através das brincadeiras, a criança fica solta, fica livre para fazer o que quer. Então não fica presa a uma cadeira. Então ela brinca livre. Quando uma criança não está interagindo, a professora traz essa criança para interagir com o grupo nas brincadeiras.

Pesquisadora: Você percebe a presença de planejamento/sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física?

Alda: Sim. A modificação. Foi que ela mudou a maneira, é... as aulas. Porque ela consegue interagir com as crianças todas em uma brincadeira voltada para a educação especial. Ela não fica presa a regras de jogos, então ali ela é livre. O fato de ter o Samuel faz com que ela venha mude, para ficar bem perto, para envolvê-lo ele. Então, ele gosta de quê? Futebol? Então ela vai fazer brincadeiras que o envolvem. Se for um jogo complicado em que há muitas regras, ele não consegue participar do jogo, porque pra ele já fica difícil. Ela sempre o traz. Se Samuel foge, ela sempre grita por ele: “Samuel, vem!!!” Vai buscá-lo ou fala para um coleguinha ir lá buscá-lo para ele estar ali e assim ele participa. Mesmo que ele não entenda bem, ele está envolvido, ele consegue se envolver, mesmo por pouco tempo, mas fica. Sim. Quando ela preparou o material, então ela parou para saber com qual, como ela estaria trabalhando. Pensou em qual seria a melhor forma de ele estar interagindo. Então houve um trabalho, uma preparação do material.

Pesquisadora: Diga o que você entende por inclusão.

²² Nome fictício da profissional, pois há intenção de preservar sua identidade. Estagiária da Educação Especial (a partir de 2.05.2010) que acompanhava Samuel em todos os momentos de sua vida escolar.

Alda: Educação inclusiva é incluir o aluno na educação especial. Só que ele tem que estar incluído junto com os outros; ele não pode ficar separado. Ele tem que conseguir interagir com os outros. Não se pode deixá-lo de fora.

Pesquisadora: Em sua opinião, a escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?

Alda: Essa você está perguntando? Eu acho que não. Acho que ela não está preparada ainda.

Pesquisadora: O que poderia levar essa escola a se preparar?

Alda: O educador, todo o corpo docente não está ainda preparado. Há ainda uma barreira.

Pesquisadora: Quais são as barreiras que a gente tem ainda para superar?

Alda: Quando a escola ela está envolvida seja qual for o tipo de aluno, não é só o externo. Olhar o aluno com outro olhar, olhar para criança também internamente. A escola é um todo porque, para uma escola ser inclusiva, ela precisa ter a participação de todos. É um todo. Desde o porteiro até a merendeira. Então eu acho que ainda não. Tem muita coisa que precisa ser mudada.

Pesquisadora: O que você acha que precisa ser mudado?

Alda: O olhar diferente é essencial quando nos olhamos uma criança da educação especial. Nós temos que mudar nossa maneira de trabalhar. Como educador, tenho que planejar, meu plano de aula tem que ser diferente. Olhando aquela criança especial, com os outros interagindo naquele mesmo conteúdo, passado de uma forma diferente.

Pesquisadora: Você pode dar um exemplo disso?

Alda: No caso também a brincadeira, conforme a idade, conforme a série. Acho que brincadeiras, jogos, quebra-cabeça, alguma coisa com que o aluno interaja com os outros. Não como está sendo feito com as atividades separadas.

Pesquisadora: Especificamente sobre o caso de Samuel: o que achou de sua inclusão na escola? Que limites e possibilidades estão colocados na inter-relação dele com os professores, colegas e com o aprendizado? Que desafios você percebe estarem colocados para os profissionais da educação? Os profissionais estão sendo incluídos/ouvidos/atendidos no processo de inclusão? O que a escola poderia fazer para tornar positiva a permanência e o sucesso do Gabriel na Escola?

Alda: Eu acho que muita coisa deve ser mudada. Não tenho muita experiência na educação especial. Fiz Magistério, mas não atuei na área. Isso foi em 92. Agora faço pedagogia e estou no 3º período. Só que não tenho experiência em sala de aula. Eu observo que, mesmo com o professor, ele não consegue interagir. Porque ele só vai conseguir interagir quando ele tiver um olhar diferente. Não só com Samuel, como outros na sala. O material usado tem que ser voltado para uma aula que seja diferente, que chame a atenção. Como, eu não sei! Teria que ser estudado. Poderia dar a mesma aula, também para o Samuel, mas de uma forma... pelo menos cinco minutos ... algum momento em que ele interagisse com a sala, porque em momento algum ele interage com a sala. As atividades dele são totalmente diferentes, porque eu sou a estagiária pra ficar o tempo todo com ele. Na Educação Física ele interage muito bem. É a única aula que ele consegue interagir com as outras crianças, eu vejo. Quando é Educação Física, ele gosta. Gosta da aula, da professora e ele consegue interagir. É o único momento, na Educação Física.

Com os colegas na sala de aula, os colegas conseguem entender. Só que a aprendizagem em sala de aula é individual. Então ele interage com os colegas, sim, na hora do recreio, na hora da Educação Física, mas nas aulas... de Geografia, Português, Matemática, em momento algum. Não há a interação do Samuel em sala de aula. Não há participação. Música foi criada para ele, a aula de música. Mas qual é a interação do professor de música com ele? Entendeu? Seria o quê? Ele gosta do instrumento, do som... Só que eu, não... Vejo uma aula com instrumentos para ele e há instrumento na escola. Então é trabalhado história, às vezes conta história...

Então não vejo em nenhum momento esse olhar. A bibliotecária, algumas vezes, conta história, ele participa algumas vezes, presta um pouco de atenção, mas olhando outro livro. Na sala de aula, a primeira aula é História, mas ele não presta atenção. Tem os livros dele separados, e há a rotina onde ele vê os mesmos livros. Então não tem essa participação, esse olhar como os outros professores também. Eu acho que nenhum prepara a aula como a professora da Educação Física prepara. O material, concreto, que ele pega, com o qual ele brinca, que faz barulho, joga. E há o momento de os outros colegas interagirem. Na sala de aula é diferente

Todos precisam estar preparados. Não tem aquela visão, aquele olhar diferente. Tratam como se fosse... como se a criança fosse diferente. A criança, ela é diferente, mas não é vista como aluno da escola. Vê ele como aluno, como ainda especial, não como aluno da escola.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EMILIA²³

Data: 26 de julho de 2010.

Duração: Sete minutos e setenta e cinco segundos.

Local: Sala multifuncional (antiga sala de recursos)

Pesquisadora: Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola em relação à diversidade/diferença? Percebeu alguma modificação na forma de a professora ministrar suas aulas?

Emilia: Minha formação inicial é em Educação Física. Sou formada há quase dez anos. Você deu aula pra mim, lembra? E atualmente tem um ano e meio que eu estou trabalhando com educação especial, como professora especializada. Essa especialização veio a partir da formação em educação especial. Aconteceu com cursos de aperfeiçoamentos e atualmente estou fazendo duas pós-graduações e o mestrado. Então uma em Desenvolvimento Humano e outra em Atendimento Especializado e atualmente sou mestranda em Educação na linha diversidade.

Acho que a professora considera a diversidade, a diferença nas suas aulas, porque ela faz um trabalho muito legal, envolvendo todos os alunos que têm ou não dificuldade, motora ou outro tipo de deficiência. Ela envolve todo mundo na aula.

Pesquisadora: Você percebe a presença de planejamento/sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física?

Emilia: Percebo. Ela participa bastante tanto do planejamento coletivo como individual.

Pesquisadora: Diga o que você entende por inclusão?

Emilia: É aquela educação que envolve todos os alunos, independente de tem ou não uma deficiência.

²³ Nome fictício da profissional, pois há intenção de preservar sua identidade. Professora de Educação Especial.

Pesquisadora: Em sua opinião, a escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?

Emilia: Às vezes não, porque uma escola inclusiva ela é desde o porteiro até o professor de sala de aula, o estagiário. Todo mundo inclui o aluno. E eu percebo que isso não acontece aqui, na escola. Uma escola, pra ser considerada inclusiva, ela tem que levar em consideração as necessidades do aluno, as possibilidades do aluno. E isto, às vezes, também fica solto.

Pesquisadora: Especificamente sobre o caso de Samuel: o que achou de sua inclusão na escola? Que limites e possibilidades estão colocados na inter-relação dele com os professores, colegas e com o aprendizado? Que desafios estão colocados para os profissionais da educação? Os profissionais estão sendo incluídos/ouvidos/atendidos no processo de inclusão? O que a escola poderia fazer para tornar positiva a permanência e o sucesso do Samuel na escola?

Emilia: Achei muito boa a inclusão do Samuel na escola. Acho que foi importante para todo mundo, tanto pra ele, pra família, quanto pra escola. Para nós, enquanto profissionais, mexe com a gente saber que tem um aluno que precisa de um olhar diferenciado, que precisa do grupo parar pra poder preparar material pra ele. Pra incluir ele na sala, preparar as atividades, então ele mexe com a gente neste sentido de buscar mais formação, buscar mais a participação dele nas atividades que os outros também estão fazendo.

O principal limite é a falta de oralidade do Samuel. A dificuldade de comunicação dele através da fala. Mas uma possibilidade que ele tem demonstrado é a utilização da comunicação alternativa, porque ele constrói os gestos, a linguagem dele a partir do gesto mesmo. Não é libras, longe de libras. Mas é a comunicação dele que a gente aprende a entender, que se faz entender, o que ele quer, o que ele não quer, através dos gestos do olhar. A sensibilidade que a gente trabalha, que a gente tem que ter, pra entender o Samuel, pra entender o que ele está pensando. Se isso é possível... pra gente compreender o que ele está querendo naquele momento.

O desafio é uma educação de qualidade, porque, pro Samuel e pros outros alunos, precisa ter uma educação de qualidade. E o professor precisa se preparar para isso.

Só que, sozinho, ele não dá conta. Então o professor tem que estar aberto a: estudo, a estudar, refletir sobre o que ele está fazendo, atentar, planejar a trabalhar com os alunos. No caso do Samuel, ir pra além do que tenta fazer só na sala de aula com ele, só levá-lo ele pra sala de aula e falar que ele está incluído. O desafio é fazer realmente a inclusão acontecer. Por isso eu acho que não acontece a inclusão, porque nem sempre ele está na sala, ele não está participando da forma como deveria participar. Ele está simplesmente na sala. Ou está nos espaços, mas não participa daqueles espaços.

Os profissionais aqui são ouvidos e atendidos nos momentos dos planejamentos coletivos, em que todo mundo fala da sua prática, das suas angústias... Quanto a isso, a gente não tem problema. Problema tem quanto ao cumprimento do planejamento que é feito. A gente planeja as ações, mas depois parece que as coisas se perdem. Nem todo mundo consegue realizar aquilo que foi planejado pra ser feito com Samuel.

Envolver-se mais no trabalho com ele, todo mundo ser envolvido no planejamento, nas ações, nos projetos, envolver em pensar em como ele poderia participar daquele projeto. Não deixá-lo só porque ele não conseguiu da maneira convencional, porque não participou como os outros alunos participaram da atividade. E não deixá-lo de lado, não pensar nele enquanto aluno. Envolver-se, querer que ele tenha, que ele traga resposta, é muito importante!

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM GABRIELA ²⁴

Data: 28 de julho de 2010.

Duração: Dezoito minutos e cinco segundos.

Local: Sala multifuncional (antiga sala de recursos)

Pesquisadora: Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola em relação à diversidade/diferença? Percebeu alguma modificação na forma de a professora ministrar suas aulas?

Gabriela: Acho que a gente chegou a um nível agora bem, bem... avanço bastante, assim, porque, antes, quando a educação especial veio para a escola, o mesmo impacto para a sala de aula foi para a Educação Física, né? Nós ficamos assim “Ai meu Deus, como que é? O que vou fazer, como funciona e tudo mais...”. Aí isso eu vi quando eu comecei a dar aula, isso antes de me formar até. Na nossa época, podia dar aula antes e era assim, agora a gente está começando a encontrar as respostas, os caminhos. Eu acho que sempre tem muito pra caminhar, mas eu percebo assim que, pelo menos nas minhas aulas, a gente já caminhou bastante.

Pesquisadora: Você percebe a presença de planejamento/sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física?

Gabriela: Em mim? Nossaaaa!!! Acho que a cada semestre, não é nem ano, cada semestre a gente amadurece também. Eu me formei mais nova, tenho uma visão até de mundo diferente, você vai amadurecendo profissionalmente, vai aprendendo, a gente chega nua e crua.

Pesquisadora. O fato de você ter um aluno com NEE na sua turma modifica sua forma de ministrar a aula?

Gabriela: Modifica, mas eu vejo assim. Não é a primeira vez, sempre tive alunos com alguma necessidade e, mesmo quando a gente tem uma turma que não parece ter nenhuma necessidade, mas sempre tem algum aluno com alguma necessidade,

²⁴ Nome fictício da profissional, pois há intenção de preservar sua identidade. Professora de Educação Física.

apesar de não apresentar, de não ser assim um aluno especial. Às vezes simplesmente o fato de algum aluno ser mais apático, ou aquele que apresenta algum comportamento diferenciado. Então, assim toda vez que a gente vai dar uma aula, é para aquela turma. Se eu planejo uma aula para as quatro turmas, com uma atividade que dá para fazer de sete a dez anos, mas, com certeza, na hora que eu chegar lá vai ter que ter uma modificação em alguma coisa para atender ao perfil da turma, ou para atender dois ou três alunos que são um pouquinho mais diferentes, ou aquela menininha que é mais tranquila, ou aquele menino que é mais agitado, então é sempre assim. A Educação Física é sempre movimento, a gente está sempre se adaptando à turma, então o seu aluno com NEE vai estar adaptado à turma e ao aluno. Mas aquela turma que não tem o aluno com NEE, talvez tenha alguma questão que me faz adaptar a aula. Sempre é diferenciado, não tem uma receita.

Pesquisadora: Diga o que você entende por inclusão?

Gabriela: Acho que a educação inclusiva tem que ser para todos. Quando a gente fala educação inclusiva as pessoas costumam achar que é só para os alunos com NEEs. E, na verdade, não é. A inclusão é geral. Quando eu cheguei, quando comecei a dar aula para alunos assim, diziam que tinham que incluir estes alunos. Hoje eu vejo que tem que incluir todos, digamos, na turma do Samuel, o Samuel, a Helena, as meninas que ficavam muito à parte, tem que incluir o Pablo que tem todo aquele jeito dele, que, quando não está do jeito, quer sair da aula. A inclusão geral, de todos. A intenção é incluir o aluno, não é só participar, é ele ser aceito. É ele aprender a fazer do jeito dele. Igual o problema que a gente teve. Falhei, admito que errei. Você está sabendo? Assim, em partes, eu não acredito, nessa questão, no puxa, vai fazer, arrasta como marionete. Eu acredito na participação dele integral, do jeito dele. Mesmo que esteja ali parado olhando, mas está ali, né? Tipo cada caso é um caso. Ele pode estar parado olhando, daqui a pouco levanta faz um gesto. Assim nessa participação. Claro que ele vai contar com a ajuda dos colegas. Um vai chamar, outro vai dar uma ajuda, outro vai dar a mão, igual a gente faz sempre. Mas não a criança ali como marionete. Que ela tem que ser puxada o tempo todo, arrastada o tempo todo para fazer. Ela vai se incluir. Ela vai fazer parte daquele mundo ali, em todos os sentidos. É fazer a parte física e emocionalmente se integrar

ali. Ela vai sentir desejo, vai sentir vontade de estar ali. Ela vai fazer do jeito dela entender como é. Ela vai participar integralmente, não só o corpo. Nada é automático.

Pesquisadora: Em sua opinião, a escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?

Gabriela: Acho que sim. A gente faz o possível. Acho que, às vezes, no caminho a gente se desentende porque, quando fala em inclusão, cada um tem uma forma também de ver, igual a sua opinião, a minha opinião, a do outro e, às vezes, a gente pode ter os tropeços, um na visão do outro para se entender, então a gente pode tropeçar muito aí e isso é geral na educação. Mas não acredito que ninguém faça de maldade. Acho que todo mundo faz com a melhor boa vontade, é questão de cada um defender seu ponto de vista. Mas todo mundo com muita boa vontade quer atender, quer fazer da melhor forma.

Pesquisadora: Especificamente sobre o caso de Samuel: o que achou de sua inclusão na escola? Que limites e possibilidades estão colocados na inter-relação dele com os professores, colegas e com o aprendizado? Que desafios estão colocados para os profissionais da educação? Os profissionais estão sendo incluídos/ouvidos/atendidos no processo de inclusão? O que a escola poderia fazer para tornar positiva a permanência e o sucesso do Gabriel na Escola?

Gabriela: Acho que pelo histórico que a gente já ouviu e já viu, também pelos seis meses só que eu tenho com ele, mas que aparece muito. São seis meses de tempo, mas parece que cheguei há muitos anos e são só seis meses. Eu vejo o Samuel com muito otimismo. Eu vejo que ele está crescendo a cada dia. A gente vê coisa no Samuel e, quando a gente lê sobre o autismo, a gente conta e não acredita que o Samuel faz aquilo, a gente contando não dá pra acreditar, porque, realmente, ele não fazia, mas ele está crescendo muito. Essa aposta é esse otimismo que vai fazê-lo crescer cada vez mais. A gente não tem que pensar nas respostas que ele não dá, mas que ele dá e nas que ele poderá dar daqui para frente.

Os coleguinhas dele e a turma cresceram muito em relação ao Samuel. Às vezes, até me dói em falar isto... Tenho a impressão de que parecia que, quando se conta a

história deles com Samuel antes, quando Samuel chegou, parece que eles sempre foram amigos de Samuel e tudo mais... mas eu não sei se era quando iam para a aula de Educação Física, que é uma turma muito agitada onde todos querem fazer tudo ao mesmo tempo... Dava a impressão de que eles não notavam que o Outro existia, não é nem o Samuel, era o Outro. Naquele momento, eles eram só eles. Eu acho que a turma cresceu muito, neste aspecto na minha aula. Hoje eles conseguem se perceber e perceber o outro e isso ajudou muito o Samuel. Acho que até o interesse dele em ficar na aula, porque, antes, eu tive a impressão de que ele se sentia incomodado com aquele jeito da turma, agitação, corre-corre, aquilo incomodava. Ele se sentia meio perdido, o barulho o incomodava. Hoje ele tem estado mais presente, todos têm se relacionado melhor. A relação deles na minha aula cresce bastante, nem parece que foram só seis meses. Ele tem crescido bastante. Foi muito!

O maior desafio da gente é essa questão que eu coloquei que cada uma tem uma visão. E a gente tem que se abrir, aceitar que ninguém é perfeito, que a gente tem que ver a opinião dos outros, sentir o que o outro acha, ver de um outro ângulo... e o que mais atrapalha também é que existe um medo muito grande: um medo de errar, de desagradar, medo de não estar fazendo certo, de ser processado, medo da família, entendeu? Tantos medos, que parece que isso não deixa a gente caminhar, atrapalha. A gente não! Acho que eu não vi esse perigo ainda. Não consegui ver esse perigo ainda [risos]. Não sou normal, não vi esse perigo ainda!!! [risos]. Mas ele está aí. Tipo assim toda hora um relata...Elas têm a maior boa vontade. Sempre que a gente faz, a gente está propícia ao erro, não é só aos acertos. Nem todas as tentativas da gente: "Ah eu vou fazer esse trabalho, vai dar certo. Não!". A gente espera dar certo, aposta que vai dar certo. Mas acontece de não dar certo. A gente é humano. E em um trabalho interpessoal, a gente trabalha com pessoas não com máquina. Uma hora não vai dar certo. A gente vai levar uma atividade, por exemplo: o Samuel, ele não vai querer, não vai ter interesse. Você vai ter que mudar, às vezes você consegue, às vezes você muda, muda e não consegue e você vai ter que buscar um plano B. Então esse medo do errar é que atrapalha muito.

Eu. Nesses seis meses, a gente teve uma reunião de que você participou. Eu não tive uma reunião com a mãe do Samuel, eu não sei o que ela espera do meu trabalho com ele. O que eu converso com ela é quando o espero na recepção na

primeira aula, informalmente. Nunca sentei para ver o que ela espera da aula de Educação Física para o Samuel, da sala de aula... Às vezes as conversas são muitas... A gente teve a reunião, não fica claro o que cada um espera. Eu acho que a gente tenta muito, faz reunião, fala de inclusão e tudo, mas... não sei... Não sei, talvez, eu esteja chegando agora, esteja com pouco tempo... Eu não tenho...

Acho que a escola se preocupa muito com o bem-estar do Samuel aqui. Em geral, igual ao que eu falei, às vezes temos alguns desencontros, mas todos se preocupam muito. Isto é um ponto muito positivo, pois, se todos o querem aqui, se todos querem atendê-lo, já é um ponto bem positivo. Mas o que eu acho que a gente poderia fazer para tornar mais eficiente, eu falo por mim, é ouvir da família diretamente, sem imposições, o que eles desejam, esperam. Ouvir, não, pois o Samuel não fala, sentir dele talvez o que significa isto aqui para ele, pois, a partir do momento que ele der uma significação para a escola, para a gente, para tudo isto e a gente perceber e dar valor a esta percepção do Samuel, a gente vai poder transformar esta participação, não só para agradar a ele, para ele permanecer, mas tipo assim, qualitativo. O crescimento dele, o dia a dia dele. Igual ao que eu falo se a gente vê o percurso de Samuel de quando chegou, igual eles contam, e agora, vendo na literatura ele já apresenta algum comportamento que nem parece igual ao que gente lê do autismo igual àquele texto daquela menina²⁵ que ela fala que você me passou da cama de compressão e de como ela cresceu. Achei muito interessante que ela fala da babá, que não era uma pessoa estudiosa, por isso mesmo não pensava na limitação dela e a via como ser. E por isso se ocupava o tempo, organizava as atividades, coisas, possibilitando a crescer e fugir da regra do autismo. Acho que nós temos que fazer isto, temos que apostar nele. Não é porque ele tem um quadro de autista que a gente não vai acreditar. Mas eu vejo que a gente tem acreditado muito e a escola acredita.

²⁵ Temple Grandin. Gabriela refere-se ao livro “Uma menina estranha: autografia de uma autista”.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORAS E ESTAGIÁRIA)

1. Nome do projeto: Educação Física, Autismo e Inclusão: ressignificando a prática pedagógica –PPGEF/UFES

2. Entrevistadora: Mônica Frigini Siqueira

3. Pesquisador responsável: Mônica Frigini Siqueira (RG 1.038.374 SSP-ES, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo).

4. Objetivo do projeto: Compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno autista.

5. Procedimentos metodológicos: Pesquisa qualitativa de caráter explicativo, exploratório, colaborativo e de intervenção denominado Estudo de caso.

5.1 Instrumentos utilizados: Observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, registros audiovisuais e fotos.

5.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa: Reivindicação das escolas junto ao programa de pós-graduação em Educação física, linha de pesquisa Educação física, currículo e cotidiano escolar, para realização de pesquisa na área de educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais por autismo.

6. Riscos da pesquisa: Exposição de imagens em eventos de caráter científico mantendo o sigilo sobre os dados identitários da criança, como nome e sobrenome.

7. Benefícios da pesquisa: Possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa e ter meus direitos de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados com a pesquisa.

2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade.

4. Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFES, pelo telefone 3335-7211, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Eu, _____, declaro que autorizo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura para que Mônica Frigini Siqueira a utilize, integralmente ou em partes, sem restrição de prazos e limites de citação, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a terceiros para ouvi-la e citá-la, ficando vinculado o controle à (instituição) que tem sua guarda.

Declaro estar ciente do exposto e que desejo participar do projeto de pesquisa.

Assinatura: _____

Eu, Mônica Frigini Siqueira, _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

Telefone: (27) 9987-3452 / 3201-9175

Vitória, ____ de ____ de 2010.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

1. Nome do projeto: Educação Física, Autismo e Inclusão: ressignificando a prática pedagógica –PPGEF/UFES

2. Entrevistadora: Mônica Frigini Siqueira

3. Pesquisador responsável: Mônica Frigini Siqueira (RG 1.038.374 SSP-ES, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo).

4. Objetivo do projeto: Compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno autista.

5. Procedimentos metodológicos: Pesquisa qualitativa de caráter explicativo, exploratório, colaborativo e de intervenção denominado Estudo de caso.

5.1 Instrumentos utilizados: Observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, registros audiovisuais e fotos.

5.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa: Reivindicação das escolas junto ao programa de pós-graduação em Educação física, linha de pesquisa Educação física, currículo e cotidiano escolar, para realização de pesquisa na área de educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais por autismo.

6. Riscos da pesquisa: Exposição de imagens em eventos de caráter científicos mantendo o sigilo sobre os dados identitários da criança, como nome e sobrenome.

7. Benefícios da pesquisa: Possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa e ter meus direitos de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados com a pesquisa.

2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade.

4. Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFES, pelo telefone 3335-7211, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e que desejo participar do projeto, bem como desejo que meu

filho _____ participe da pesquisa.

Nome do sujeito/ ou do responsável: _____

RG/CPF: _____ .

Assinatura: _____

Eu, Mônica Frigini Siqueira, _____

declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

Telefone: (27) 9987-3452 / 3201-9175

Vitória, _____ de _____ de 2010.