




Conceitos e práticas inclusivas no contexto da Educação Física escolar

Inclusive concepts and practices in the context of school Physical Education

Mayara Erbes Ranzan¹, Taylor Brian Lavinsky Pereira², Tarcísio Bitencourt dos Santos³

1  0000-0002-3629-5352, Universidade Federal de São Carlos, e.r.maya@hotmail.com 2  0000-0001-7029-1438, Universidade Federal de São Carlos 3  0000-0002-6397-9223, Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Objetivo. Apresentar propostas de conceitos e práticas encontradas na literatura que buscam auxiliar professores de Educação Física no processo de inclusão de estudantes com deficiências.

Desenvolvimento. O artigo perpassa por conceitos e práticas que buscam auxiliar professores de Educação Física em sua prática docente, ofertando um acervo de informações dispostas na literatura sobre o tema e exemplificando com ações práticas do cotidiano.

Implicações. Considerando a proposta do trabalho, espera-se que os professores reflitam sobre o escopo apresentado, absorvam o necessário e reproduzam o essencial em suas aulas, implicando em aplicabilidade das legislações no que concerne a inclusão de alunos com deficiência.

Palavras-chave. Educação Física; Inclusão; Deficiência.

ABSTRACT

Objective. Our goal is to present a proposal of concepts and practices found in the literature that seek to help Physical Education teachers in the inclusion process of students with disabilities.

Development. The article goes through concepts and practices that seek to help Physical Education teachers in their teaching practice, offering a wealth of information available in the literature on the subject and exemplifying it with practical actions in everyday life.

Implications. Considering the work proposal, we expect that teachers reflect on the scope presented, absorb what is necessary, and reproduce what is essential in their classes, implying the applicability of the laws regarding the inclusion of students with disabilities.

Keywords. Physical Education; Inclusion; Disability.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

A inclusão social para Mendes (2006), perpassa por uma condução de processos “bilaterais”. Segundo a autora, esses processos bilaterais caracterizam-se como uma ação conjunta em que pessoas com deficiência e a sociedade procuram efetivar a equiparação das oportunidades, possibilitando que todos usufruam sua cidadania e que suas diferenças sejam respeitadas.

Em busca de uma sociedade mais inclusiva, propostas que visam a inclusão das pessoas com deficiência em diferentes meios vêm sendo cada vez mais difundidas e apresentadas em leis, decretos, portarias, resoluções, entre outros

documentos. Dois documentos internacionais tiveram fundamental importância para a instauração do modelo inclusivo: a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, fruto respectivamente da Conferência Mundial de Educação para todos realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990 e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) em 1994. Ambos os documentos esclarecem e defendem o direito que todas as pessoas têm à educação (ZEPONNE, 2011).

Já no contexto nacional, são apresentadas algumas legislações que servem de referência: a Lei nº 4.024 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961; o artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 7.853/89 a qual “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN, 1996); o decreto nº 6.571 de 2008. Tais documentos dão respaldo sobre o direito e os benefícios da escolarização dos alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Para que a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular seja exitosa, aspectos conceituais e atitudinais precisam estar alinhados. Basicamente, é necessário que os conteúdos apresentados nas legislações sejam aplicados na prática e, estejam em consonância com as propostas e ações dos profissionais atuantes/presentes no cotidiano escolar (RODRIGUES, 2006). Isto é, as ações práticas devem ser pertinentes com o previsto em lei.

Considerando a importância dos profissionais envolvidos no sistema educacional, destaca-se o papel do professor. A atuação da figura docente é primordial no processo educacional, e o sucesso ou a falta dele na inclusão dependerá do posicionamento e das atitudes desse profissional. Isso vale nas mais variadas áreas que competem à escola, inclusive no contexto da atividade física, ou seja, a Educação Física (EF), a qual é foco do presente estudo.

Tremea e Beltrame (2005) entendem a EF como um componente curricular facilitador da inclusão pela possível flexibilidade relacionada aos conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação. As autoras ainda acrescentam que os professores de EF, geralmente, são vistos e conotados como profissionais com atitudes positivas mais favoráveis à inclusão. Segundo as autoras, esses profissionais conseguem, de maneira mais afetuosa, maior proximidade e facilidade em dialogar com seus alunos.

Betti e Zuliani (2002) destacam que a EF propicia um rico acervo de conteúdo, objetivos, estratégias e tipos de avaliação. Essas características podem ser

usadas criativa e coerentemente por cada professor, em virtude de seus objetivos, do contexto e das características e necessidades dos seus alunos. Essas peculiaridades da EF permitem, com maior facilidade, a construção de práticas pedagógicas singulares em face dos outros componentes curriculares, favorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, independentemente de apresentar ou não algum tipo de deficiência.

Em contrapartida, Rodrigues (2006) adverte que a inclusão educacional se tornou um campo polêmico devido o distanciamento ou à contradição existente entre as políticas, teorias e as práticas nas escolas. Isto é, observa-se nas políticas e nos discursos dos professores, especialmente os de EF, favoráveis à inclusão, enquanto suas práticas pedagógicas são tímidas e discretamente tendem a ser inclusivas.

Segundo Santos (2018), existem algumas questões que acabam influenciando negativamente na atuação do professor: a formação docente nem sempre satisfatória; a má administração escolar; a falta de recursos materiais e espaços físicos adequados às pessoas com deficiência; e até mesmo a falta de iniciativas dos professores visando o crescimento individual. Porém, o objetivo desse estudo não é apontar culpados, mas sim, contribuir no aprimoramento da prática docente dos professores com vistas a inclusão escolar.

Considerando os fatos expostos o presente artigo está centrado na temática da inclusão educacional, com foco em específico na atuação dos professores de EF, apresentado sugestões e possibilidades que aproximem estes profissionais de práticas inclusivas, assegurando a participação de alunos com deficiência nas aulas.

1.2. Justificativa

Diversas são as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar no contexto da EF. No Brasil, são comuns estudos mostrando uma frequente queixa dos professores de EF quanto à escassez de informações e falta de conhecimento relacionado ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2012; ROSSI; MUNSTER, 2013). Estes fatores corroboram para um processo de ensino em uma direção contrária à inclusão, culminando assim, na afirmação de que a inclusão escolar é um processo complexo (FIORINI; MANIZI, 2012; ROSSI; MUNSTER, 2013; MUNSTER, 2013; SANTOS, 2018).

Desta forma, para aproximar a prática docente às diretrizes curriculares, se faz necessário recorrer a diversos procedimentos pedagógicos, como adaptações metodológicas e curriculares, que buscam modificar e contemplar as necessidades educacionais das pessoas com deficiências na EF escolar (MUNSTER, 2013). Diante desse contexto, este artigo justifica-se pela dificuldade apresentada por professores de EF quando o assunto é inclusão escolar. Considerando essa realidade, foi formulado e segue apresentado na seção seguinte o objetivo da pesquisa.

1.3. Objetivo

Apresentar propostas de conceitos e práticas encontradas na literatura que buscam auxiliar professores de EF no processo de inclusão de estudantes com deficiências.

1.3.1 Objetivos específicos

- Analisar conteúdos encontrados na literatura relacionados a orientação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF.
- Selecionar os conteúdos encontrados na literatura relacionados a orientação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF.
- Estruturar os conteúdos selecionados relacionados a orientação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF em tópicos com sequência lógica dos processos que envolvem o planejamento e execução de uma aula inclusiva.

1.4. Organização

Primeiramente é abordada a proposta metodológica utilizada no desenvolvimento do artigo. Na sequência são descritos os demais tópicos, os quais apresentam um passo a passo com informações encontradas na literatura sobre conceitos e práticas que possam nortear e auxiliar os professores no processo inclusivo no contexto da EF.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente artigo se enquadra nas definições de uma pesquisa descritiva. Partindo do conceito de Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno,

preocupadas principalmente com a atuação prática. Sendo assim, este artigo aproxima-se dessa definição ao passo que procura descrever as características, processos e ações docentes no decorrer das aulas de EF na proposta da inclusão.

Conhecendo o aluno

Conhecer o estudante com deficiência e entender suas necessidades e potencialidades é a primeira etapa do processo de inclusão nas aulas de EF. Nesta fase sugere-se o emprego do Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física (PEI-EF). Dispositivo este que foi proposto por Munster et al. (2014), com a intenção de auxiliar professores quanto ao diagnóstico das necessidades específicas do estudante com deficiência. Basicamente, o PEI-EF busca um ponto de partida para os professores, visando conhecer as características de cada aluno e, sobretudo, fornecer elementos capazes de direcionar o planejamento das ações (MUNSTER et al. 2014).

O PEI-EF é dividido em três partes: a primeira corresponde as informações relativas ao estudante; a segunda baseia-se na avaliação do estudante, buscando identificar o nível de desempenho atual, podendo identificar suas potencialidades e necessidades específicas; a terceira fase é resguardada para o detalhamento das adaptações a serem implementadas no programa de EF (MUNSTER et al., 2014). Destaca-se, neste momento, as duas primeiras partes do PEI-EF, desenvolvidas especificamente para incluir o máximo de informações sobre o estudante, as quais auxiliarão o professor no momento das adaptações necessárias.

A primeira parte do PEI-EF garante assinalar o diagnóstico, sendo importante para compreender as manifestações clínicas, mas é ainda mais necessário conhecer a essência desse aluno para além desse diagnóstico. Fazer perguntas sobre o que ele consegue ou não fazer, quais são suas dificuldades e facilidades, gostos, desgostos e interesses são imprescindíveis. Além disso há a necessidade de compartilhar essas questões com os familiares, colegas, professores de outras disciplinas e com o próprio aluno, podendo então tornar as fases subsequentes mais tranquilas e exitosas.

A segunda parte referente a avaliação é fundamental, pois direciona as decisões sobre as repostas individuais e quais ações serão tomadas durante o processo de planejamento e adaptação do programa. Isso é proposto visando

garantir que os estudantes com deficiência possam ter experiências adequadas na EF (PEREIRA, 2018).

Entretanto, testes e protocolos padronizados para a avaliação podem apresentar desafios à EF, pois alguns testes não são funcionais para determinar as necessidades do estudante em relação ao conteúdo da disciplina (PEREIRA, 2018). Ademais, existe uma escassez de instrumentos de avaliação no âmbito da EF específicos a pessoas com deficiências (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009). Para suprir esta lacuna, sugere-se ao professor, a partir das informações coletadas na primeira parte do PEI-EF, identificar de que forma e quais instrumentos conseguirão avaliar melhor o estudante.

A terceira e última parte do PEI-EF é referente ao programa de EF, a qual é reservada para descrever objetivos e metas que se pretende alcançar, atrelada as adaptações que serão feitas (MUSTER et al. 2014; PEREIRA, 2018). Nos próximos tópicos serão sugeridas conceitos e práticas encontradas na literatura que têm como princípio auxiliar professores quanto as adaptações necessárias para tornar o programa de EF mais inclusivo.

Planejando as ações

O planejamento das ações deve seguir o currículo escolar, entretanto os conteúdos escolares são variados, o que torna desafiador o planejamento de ações inclusivas. Para suprir esse desafio sugere-se a implementação de adaptações curriculares e metodológicas, entendendo como adaptações as possíveis adequações e modificações para que os objetivos de cada proposta sejam alcançados.

As adaptações curriculares podem ser definidas como ações pedagógicas que buscam adequar o currículo, contemplando as necessidades dos estudantes e fornecendo respostas educativas (HEREDERO, 2010). Costa (2015, p. 41) complementa que “as adaptações curriculares buscam proporcionar a equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes com deficiência ao currículo escolar”.

As adaptações metodológicas compreendem nas adequações das “estratégias de ensino e nos recursos pedagógicos a serem empregados” (MUNSTER, 2013, p. 31). A autora complementa ainda a importância de que adaptações curriculares e metodológicas sejam empregadas sempre que, e apenas quando necessárias (MUSTER, 2013).

Desta forma entende-se que a adaptação é parte integradora do processo inclusivo. Na literatura são encontradas sugestões de adaptações em diversos contextos da prática docente. Assim, diante desta contextualização, a seguir serão apresentadas propostas e sugestões que estão atreladas ao processo de adaptação das práticas docentes.

Explorando materiais e espaço físico

As pessoas com deficiência eventualmente podem necessitar de adaptações nos equipamentos, isto devido a possíveis limitações na mobilidade, dificuldade de concentração, déficits cognitivos, diminuição na capacidade visual e/ou auditiva (MUNSTER, 2013). Os equipamentos utilizados podem ser adaptados ou não para a execução de uma atividade. As modificações nos equipamentos têm o intuito de torná-los adaptados às necessidades do estudante, contemplando assim uma melhor participação e desempenho nas atividades propostas (MUNSTER, 2013).

Por exemplo, em atividades com bola para pessoas com dificuldade de orientação, é possível equipar a bola com guizos ou envolvê-la com insumos de texturas e cores variadas que em contato com o solo possam emitir sons, facilitando a identificação e orientação do equipamento. Para estudantes com dificuldade de mobilidade esses insumos poderão auxiliar no manuseio e reconhecimento do equipamento, promovendo autonomia e maior participação na atividade.

Além das adaptações nos equipamentos, o ambiente torna-se uma variável que pode interferir diretamente na qualidade das tarefas executadas. Pessoas com deficiência visual, por exemplo, podem necessitar de referências táteis ou sonoras, e pessoas com deficiências físicas, podem necessitar de modificações relacionadas à disposição dos objetos e equipamentos no espaço físico (MUNSTER, 2013).

Ademais, em tarefas que utilizam espaços delimitados para os alunos com deficiência visual, como por exemplo as linhas das quadras, pode ser feito uso de cordas/fitas suspensas ou então coladas ao chão, assim o aluno conseguirá se orientar no espaço com maior facilidade e independência. Outra estratégia importante é deixar o aluno explorar os materiais e o ambiente antes da ação em si, gerando possibilidades de familiarização com os instrumentos e o ambiente.

Instruções, estratégias e recursos para a execução das tarefas

Esse tópico intenciona expor conhecimentos e informações sobre modos e maneiras de instruir os estudantes de acordo com as atividades planejadas, possibilitando maiores condições para a compreensão e subsequente ação. Munster e Almeida (2010), explicam que o ato de instruir implica na forma de se comunicar e transmitir o conteúdo para os alunos, bem como a maneira de organizar a atividade.

A estratégia por sua vez é definida por Manzini (2010), como uma ação do professor que, na maioria das vezes, faz uso de recursos para alcançar os objetivos. “Enquanto ação, a estratégia acontece no momento do ensino, porém, deve ser previamente planejada com base nas características dos alunos, no objetivo da atividade e no nível de complexidade” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 399).

A necessidade de refletir e programar as instruções e as estratégias a serem utilizadas tem fundamento na afirmativa de Munster (2013, p. 30), a qual esclarece que “os alunos apresentam diferentes modalidades de aprendizagem, o professor deve conhecer e identificar o estilo de ensino mais adequado a cada situação, conforme a preferência ou necessidade do aluno”. Seguindo as assertivas expostas e retomando a meta traçada para o artigo, apresentam-se no decorrer dos próximos parágrafos algumas possibilidades de instruções, estratégias e recursos para contribuir com a prática docente.

Partindo da deficiência visual, desde a baixa visão até a cegueira total, sabe-se que seus comprometimentos estão vinculados ao sentido da visão. Portanto, ao instruir a tarefa, expor os materiais e espaços e exemplificar os passos a passos de cada atividade, é importante que o professor se baseie e busque fazer uso de estratégias e recursos que não sejam os visuais. Estímulos táteis e/ou sonoros podem ser bastante funcionais para dar direcionamento nas atividades propostas.

Na perspectiva tátil o aluno é instruído a descobrir o movimento através do toque. Munster e Almeida (2006), detalham que nesse caminho há algumas possibilidades: o professor ou algum colega pode, tocando e manipulando no aluno com deficiência, mostrar o movimento intencionado, ou o aluno com deficiência visual também pode aprender tocando o professor ou um colega enquanto estes executam o movimento.

Outro recurso tátil e interessante na instrução da tarefa para os alunos com deficiência visual é o uso de uma prancheta para apresentar a sequência das tarefas,

a distribuição de materiais e/ou obstáculos, a disposição e limitações da quadra, entre outros. A proposta da prancheta é trazer para uma escala micro, a quadra e as atividades, tentando ofertar para o aluno informações sobre tudo que tem ao seu redor.

Nesse sentido, podem ser utilizados imãs, velcros, encaixes, entre outros materiais para simbolizar os objetos reais e o posicionamento dos alunos no ambiente. Importante que tenha relevos e/ou texturas diferenciadas para que, através do tato, o aluno possa identificar as diferenças. Além disso, é de extrema importância deixar o aluno explorar os materiais e o ambiente antes da ação em si, gerando possibilidades de familiarização com os instrumentos e o espaço.

Quando pensamos em estímulos sonoros, Almeida e Oliveira (2001), pontuam que esses podem ser subdivididos em verbais e sinaléticos. Os verbais partem do princípio que a orientação/instrução acontece através da fala, indicando as ações e direções para os alunos antes, durante e depois de toda a tarefa. Almeida (1995) e Munster e Almeida (2006), explicam que no caso da orientação verbal, é importante que o professor esteja atento para a linguagem utilizada, empregando termos específicos em suas instruções, como falar “levantar o braço esquerdo acima da cabeça”, em detrimento de termos genéricos como por exemplo, “levantar o braço” apenas.

Os estímulos sonoros do tipo sinaléticos são aqueles sonoramente emitidos, tais como sinais sonoros ou vocais identificados no meio. Para Munster (2004), as informações caracterizadas como sinaléticas são captadas e utilizadas como referência espaço- temporal. No tipo sinaléticas, pode haver a manipulação de guizos, chocalhos, apitos, entre outros como recurso. Além disso, é importante o professor se atentar sempre ao seu posicionamento com relação aos alunos, buscando estar sempre de frente para que a propagação de sua voz ou para que os efeitos sonoros sinaléticos se tornem mais diretivos.

Com relação aos alunos com deficiência auditiva e as características dessa condição, as instruções irão considerar com maior afinco os recursos visuais e táteis. As explicações das tarefas podem ser ilustradas de diferentes formas para o aluno visualizar e compreender: desenhos, vídeos, mímicas, demonstrar com os colegas, simular com alguma prancheta, entre outros.

Fiorini e Manzini (2018), fizeram um compilado de informações expostas em outros estudos no que concerne as instruções das tarefas para alunos com

deficiência auditiva. Os autores apresentam o estudo de Lieberman e Cowart (1996), os quais apontam a assistência física, isto é, guiar o movimento do aluno como possibilidade ou então, repetir a instrução de diferentes formas até que se garanta o aprendizado.

Craft e Lieberman (2004), Lieberman e Houston-Wilson (2009) e Munster (2011), ponderam que observar a resposta do aluno, depois da explicação, para checar o entendimento é uma tarefa importante e que também pode se enquadrar como meio para transmitir ou avaliar a instrução. Schultz, Lieberman, Ellis, e Hilgenbrinck, (2013), destacam que ganhar a atenção do aluno com deficiência auditiva antes de iniciar a instrução é importante para garantir o sucesso da mesma. Demonstrar visualmente a atividade para que o aluno observe e possa entender o que está sendo instruído também é uma possível alternativa (CRAFT; LIEBERMAN, 2004; MUNSTER, 2011; SCHULTZ et al., 2013).

Pensando em auxiliar na comunicação no decorrer das instruções, Munster (2011), recomenda sempre falar de frente para o aluno estimulando a leitura labial, utilizar a expressão facial e os gestos concomitantemente. Além de se posicionar de modo que o aluno mantenha contato visual, e criar sinais que sejam fáceis de reconhecer e enxergar, com o intuito de assegurar a comunicação a distância.

Para substituir os comandos de voz, podem ser utilizados sinais visuais como cartelas coloridas ou bandeiras. Esses recursos podem ser empregados para substituir um sinal de partida, de atenção, de posicionamento, entre outros que são comumente emitidos por sons. Os sinais podem ser construídos em conjunto entre todos, alunos e professor, e assim facilitar a comunicação no decorrer das tarefas.

Figuras podem indicar o movimento a ser feito. Para isso pode ser utilizado alguns desenhos, fotografias, imagens impressas, dentre outras com o mesmo princípio para esse fim. O uso de números também pode ser abordado (gestuais ou impressos), os quais podem evidenciar as sequências das atividades, a repetição de uma atividade já realizada, o número da tarefa a ser executada, a quantidades de alunos que devem se agrupar, dentre outros.

Para os alunos com deficiências físicas as instruções verbais, visuais e táteis são compreendidas, na maioria das vezes, sem necessidade de modificações. Suas possíveis demandas de adaptações são posteriores, já na ação da tarefa, variando de acordo com o grau, dificuldades e potencialidades de cada aluno. Pelo fato de a deficiência física ter manifestações e acometimentos variados, serão abordadas

informações mais genéricas, buscando englobar o maior número possível de sugestões e recursos.

Afonso e Munster (2008), apontam que para as deficiências físicas que externalizam dificuldades como apreensão manual podem ser compensadas com materiais alternativos, maiores, com texturas não tão lisas, ou então utilizar velcros na roupa e no material manipulado para que este grude e não dependa tanto da ação motora rápida e perfeita. Dificuldades como coordenação, equilíbrio e locomoção podem demandar adaptações dos objetivos, do método proposto e da ação vinculada. Ou seja, as adaptações não acontecem “no aluno”, mas sim “para o aluno”.

Em alguns casos podem ser utilizados materiais para substituir o movimento do membro comprometido, como por exemplo, uma vassoura exercendo a ação da perna para um aluno com paraplegia jogar futebol. Fitas, elásticos ou demais recursos desse tipo para segurar algum objeto, se necessário for, são sugestões interessantes quando há dificuldades de apreensão, manuseio, coordenação motora fina, entre outros.

Colocar os colegas em duplas para a realização das atividades também é uma forma de equiparar as dificuldades e propiciar a socialização. A ideia de colocar os colegas em duplas culmina na estratégia de ensino denominada de Tutoria por pares, a qual é esclarecida por Fredrickson e Turner (2003), como um auxílio que os próprios estudantes com desenvolvimento típico prestam ao estudante com deficiência, com a finalidade de desenvolver, com sucesso, as tarefas escolares. Todavia, Santos (2018, p. 19) alerta que “para que esta estratégia tenha sucesso, o tutor precisa estar bem instruído, para que possa desempenhar sua função de modo a transmitir segurança ao seu tutorado”. Aliás, é válido destacar que essa estratégia é bastante cabível a todas as deficiências.

Para as deficiências intelectuais, as instruções bem como as estratégias podem ser executadas utilizando poucos objetos e apresentando os mesmos de maneira gradativa aos alunos, evitando dispersão e desinteresse. Nessa perspectiva gradual, Campeão (2006, p. 75-76) esclarece

A)- utilize objetos grandes, que possibilitem variadas formas de manipulação, sem exigir velocidade na execução; b)- o tamanho dos objetos poderá ser reduzido, à medida que os alunos ganhem domínio na sua utilização, aumentando assim, paralelamente, a velocidade de execução; c)- permitir que os alunos com deficiência manipulem e experimentem os

objetos várias vezes, antes do início das atividades em que serão utilizados, para que eles os reconheçam e se sintam seguros no momento do jogo ou atividade (CAMPEÃO, 2006, p. 75-76).

Cristina e Polo (2015), elucidam que mudanças no tom de voz, principalmente em explicações e apresentações das atividades, geralmente contribuem para a manutenção da atenção, bem como o emprego de materiais coloridos ou que emitam sons de modo geral. As autoras acrescentam que

“[...] quando se nota um maior comprometimento na compreensão de algum aluno, deve-se fazer o uso de frases claras e concisas além de utilizar diferentes canais sensoriais, estímulos táteis, com visuais e auditivos” (CRISTINA; POLO, 2015, p. 10922).

É necessário explorar elementos que tragam sentido para o aprendizado dos alunos, exemplos concretos são sempre a melhor opção quando comparados aos exemplos abstratos. Por exemplo, se estiver trabalhando com alguns movimentos que imitem os animais, mostre para esse alunado como são esses animais, os barulhos que eles produzem, o jeito que eles caminham. Se necessário for e quantas vezes for, reformule a sua explicação, às vezes a dificuldade não está na compreensão, mas sim na forma como ela está sendo transmitida. Reforços são importantes para dar continuidade nas ações.

Os alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento, por sua vez, podem demandar atenção para os aspectos físicos, intelectuais, mas, principalmente para as relações sociais. Por apresentarem, muitas vezes, dificuldades na socialização, é interessante investir em estratégias de comunicação alternativas com esse alunado.

Nadal (2011), indica que apresentar as atividades fazendo uso de recursos visuais é uma ação que ajuda no processo de aprendizagem desses alunos e ofertar instruções de forma clara e sucinta gera maiores chances de sucesso para a compreensão. Costa (2017) pondera a introdução de um apoio visual a ser usado no decorrer da aula, como fotografias, desenhos ou palavras, indicando claramente o que foi concluído e, o que deve ser feito em seguida, sendo este, um recurso particularmente útil para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Com relação aos alunos com Altas habilidades/superdotação não é necessário instruções diferenciadas, porém, é importante investir em estratégias que explorem seu potencial. Para esse alunado é interessante propor diferentes estímulos para que as tarefas não sejam “fáceis” demais e assim percam o interesse. Se a área manifestada é a motora, é relevante e fundamental explorar todo o desenvolvimento desse aluno, ofertando suporte e desafios para estimulá-lo.

Aplicando os conteúdos

Primeiramente deve-se ter em mente que o simples fato de ministrar uma aula para todos os alunos em uma mesma turma não significa que a inclusão escolar esteja sendo contemplada. O professor precisa pensar na diversidade de características, condições, dentre outras variáveis que compõem uma turma com dezenas de alunos no ensino regular.

Betti e Zuliani (2002), pensando em aproximar os professores de uma prática docente mais inclusiva, apresentam em seu trabalho quatro princípios metodológicos: inclusão; diversidade; complexidade; e adequação ao estudante. Esses princípios, apesar de simples, trazem consigo a possibilidade de ampliar o horizonte dos professores, aproximando dos alunos o direito de equidade no ensino.

Enaltecendo os princípios de Betti e Zuliani (2002), o primeiro é o da inclusão, o qual tem o intuito de direcionar o professor a um planejamento em que os conteúdos e estratégias estejam alinhados às características da turma e dos alunos. De forma prática, se um aluno com deficiência visual participa de uma aula que o conteúdo é o futebol e o professor utiliza uma bola que não emite nenhum sinal sonoro, apesar de estar presente na aula, o aluno não será incluído na atividade, tendo em vista que potencialmente ele terá dificuldade para localizar a bola e conseqüentemente, de fazer parte do jogo.

O segundo princípio é o da diversidade, e tem o objetivo de elucidar ao professor que a EF trabalha com a cultura corporal de movimento e seu vasto acervo de conteúdo. Portanto, quando é feito um planejamento, deve-se deixar de lado afinidades, conveniência ou qualquer coisa que negue aos alunos a possibilidade de ter novas vivências, e conseqüentemente, enriquecimento motor, cognitivo e afetivo.

Um exemplo para esta situação ocorre quando um professor praticou/pratica determinado conteúdo, e, por ter maior domínio/afinidade, opta por deixar outros

conteúdos de lado em detrimento de um gosto pessoal. Então o recomendado é que no planejamento o professor amplie ao máximo as possibilidades de conteúdo para as suas aulas, respeitando também as diretrizes da escola (BETTI; ZULIANI 2002).

O terceiro princípio é o da complexidade, nesse princípio o professor precisa garantir que os conteúdos sejam ministrados seguindo uma sequência lógica que tenha complexidade progressiva, ou seja, do mais básico ao mais avançado. Para isso, é necessário ter como base o nível de ensino, faixa etária, repertório motor, dentre outras questões que dependem da percepção do professor durante a participação dos alunos nas aulas.

Exemplificando, se o aluno possui deficiência visual, o professor precisa primeiramente descrever verbalmente a atividade ou ação, após isso, se o aluno não assimilar a tarefa, a demonstração tátil pode ser utilizada para que ele possa sentir o movimento. No handebol, primeiro se ensina o arremesso mais simples, e só com o tempo, variações de arremessos são implementadas nas aulas (BETTI; ZULIANI 2002).

O quarto princípio proposto por Betti e Zuliani (2002, p. 77), é o da adequação ao estudante, de acordo com os autores, todo conteúdo proposto, precisa estar alinhado com as “características, capacidades e interesses do estudante, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva”. Vale salientar que, para atender este princípio o professor não deverá dar uma bola de futebol para os meninos e uma de vôlei para as meninas só pelo fato de a maioria dos alunos estarem de acordo. É necessário existir um cronograma e ele precisa ser seguido. Porém, isso não impede que os alunos sejam ouvidos, a opinião deles é importante, e o professor precisa saber negociar e ajustar o planejamento se possível.

Com base nesses princípios, percebe-se que vários quesitos precisam ser respeitados até que o conteúdo de uma aula seja levado aos alunos, e ainda assim, pode haver necessidade de mudanças ao decorrer da atividade. O importante é o professor estar atento e envolvido no processo, isso o fará conduzir a aula com mais segurança.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF é assegurado por lei, e apesar de não ser um processo simples, mostra-se palpável, e a falta de informação não pode mais ser uma justificativa para o não cumprimento desta

normativa. Neste sentido, essa pesquisa surgiu com o intuito de unir conteúdos já existentes na literatura de forma didática, de modo que o leitor possa absorver o conhecimento, e ao invés de tentar reproduzir, possa adaptá-lo à sua realidade nas escolas.

Os professores são peças-chave para que a inclusão escolar aconteça. Mantê-los munidos com materiais acessíveis que possam guiá-los nesse processo é de suma importância, haja vista a rotina corrida e desgastante desses profissionais.

Com base no conteúdo apresentado, acredita-se que os objetivos desse estudo foram contemplados. As informações encontradas foram organizadas em tópicos, buscando sempre elucidar para os professores “como” proceder diante de classes com alunos com deficiência.

Os tópicos apresentados perpassam desde o primeiro contato com o aluno com deficiência visando conhecê-lo melhor para ter um ponto de partida, seguindo para o planejamento de ações que contemplem os anseios desse aluno, planejamento esse que inclui a escola, suas dependências, a disponibilização de materiais e equipamentos, até chegar na execução desse processo que é a aula e como ela pode ser melhor conduzida.

É importante enfatizar que o intuito deste trabalho não foi dar receitas para serem reproduzidas, e sim orientar os professores a buscarem o melhor de si no que concerne a inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas. O processo de inclusão de estudantes com deficiências em programas de ensino na EF ainda perpassa por momentos de trabalho árduo e dedicação dos professores. Planejar ações com o objetivo de assegurar a garantia da inclusão é essencial.

Por fim, é possível destacar que o processo inclusivo necessita de modificações relacionadas a elementos conceituais, procedimentais e atitudinais os quais não se garantem somente com a leitura do material aqui produzido e apresentado. Isto é, esse trabalho não se finda aqui, sendo indicado com veemência que demais estudos envolvendo a temática sejam produzidos e reproduzidos, ampliando o repertório de professores, conseqüentemente e de extrema necessidade, o aprimoramento da inclusão de alunos com deficiência.

4. REFERÊNCIAS

AFONSO, C. M.; MUNSTER, M. A. Proposta de inventário de avaliação das condições de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física escolar. *In:*

Seminário de Estudos em Educação Física Escolar (pp. 61- 107). **Anais de evento...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2008.

ALMEIDA, J. J. G. Estratégias para Aprendizagem Esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais. **Tese (Doutorado)** - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1995.

ALMEIDA, J. J. G.; OLIVEIRA FILHO, C. W. A iniciação e o acompanhamento do atleta deficiente visual. *In*: Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, **Temas em Educação Física Adaptada** **Temas em Educação Física Adaptada** **Temas em Educação Física Adaptada**. Curitiba: SOBAMA, 2001.

BRASIL, **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1961.

BRASIL, **Artigo nº 208 da Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1989.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, n. 248, de 23/12/96 (p. 27833). Brasília, DF, 1996.

BRASIL, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2008.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. 2002 **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, v. 01, n 01, p. 73-81, 2002. Disponível em: < <https://bit.ly/2XJtXMv> >. Acesso em 15 jun. 2021.

CAMPEÃO, M. da S. **Atividades Esportivas para Pessoas com Deficiência Mental**. UFRural/RJ, 2006.

COSTA, C. M. Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

COSTA, M. Estratégias de ensino para pessoas com TEA no ambiente escolar. **Portal comporte-se psicologia & análise do comportamento**, 2017. Disponível em: < <https://comportese.com/2017/03/06/estrategias-de-ensino-para-pessoas-com-tea-no-ambiente-escolar> >. Acesso em: 9 jun. 2021.

CRAFT, D. H., & LIEBERMAN, L. Deficiência visual e surdez. *In*: J. P. Winnick (Ed.). **Educação física e esportes adaptados** (p. 181-206). Barueri: Manole, 2014.

CRISTINA, J. S.; POLO, M. C. E. Jogos e brincadeiras com deficientes intelectuais. *In*: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba. **Anais eletrônicos XII EDUCERE**, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

FIORINI, M. L.S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. Trabalho Completo. *In*: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial** (p. 1-12). 2012

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 183-198, 2018.

FREDRICKSON, N.; TURNER, J. Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the circle of friends intervention approach. **The Journal of Special Education**, v. 36, n. 4, p 234-245, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEREDERO. E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LIEBERMAN, L. J.; COWART, J. F. **Games for people with sensory impairments: Strategies for including individual so fall ages**. Champaign: Human Kinetics, 1996.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C. **Strategies for inclusion: A handbook for physical educators**. Champaign: Human Kinetics, 2009.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física *In*: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial** (p. 117-138). Marília: ABPEE, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MUNSTER, M. A. V. Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica. **Tese (Doutorado)**. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2004.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: A alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva** (pp. 457-467). Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MUNSTER, M. A. V. **Educação física especial e adaptada Batatais: Ação Educacional Claretiana**. Batatais: Claretiano, 2011.

MUNSTER, M. A. V. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013.

MUNSTER, M. A. V. et al. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

NADAL, P. **O que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?** Nova Escola, 2011. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-os-transtornos-globais-do-desenvolvimento-tgd> >. Acesso em: 12 jun. 2021.

PEREIRA, T. B. L. Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de São Carlos, fevereiro de 2018.

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

ROSSI, P.; MUNSTER, M. A. V. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. Trabalho Completo. *In*: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, Londrina. **Anais de evento...** Londrina: UEL, 2013.

SANTOS, T. B. dos. Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física. 2018. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SCHULTZ, J. L., LIEBERMAN, L. J., ELLIS, M. K., & HILGENBRINCK, L. C. Ensuring the success of the students in inclusive physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 84, n. 5, p. 51-56, 2013.

TREMEA, V. E. BELTRAME, T. A criança com síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de educação física: um estudo de caso. *In*: RODRIGUES, D. KREBS, R. e FREITAS, N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais** (pp. 135-160). Santa Maria: EDUFMSM, 2005.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista de Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 363-376, 2011.

Submetido em: 18/06/2021
Revisões requeridas em: 06/08/2021
Aprovado em: 24/09/2021

SOBRE OS AUTORES

Mayara Erbes Ranzan: Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

Taylor Brian Lavinsky Pereira: Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

Tarcísio Bitencourt dos Santos: Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

PARA CITAR ESTE ARTIGO:

RANZAN, M. E.; PEREIRA, T. B. L.; SANTOS, T. B. dos. **Conceitos e práticas inclusivas no contexto da Educação Física escolar.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 2, p. 1-19, 2021.