

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

**LEONARDO MIGLINAS CUNHA**

**O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA  
2013

**LEONARDO MIGLINAS CUNHA**

**O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Orientador: José Francisco Chicon

VITÓRIA  
2013

## Ficha Catalográfica

**LEONARDO MIGLINAS CUNHA**

**O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Aprovada em 22 de outubro de 2013

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

À minha família, Gilberto, Lena, Gustavo e Elaine, por serem todo o alicerce da minha vida e entenderem todos os momentos conturbados por que passei durante a construção deste trabalho. Em especial à minha mãe, por todo carinho e amor dedicados a mim, principalmente neste período.

Ao meu Filho Bernardo, por ser a minha força e minha esperança em todos os momentos. Meu amor, minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer imensamente ao meu grande amigo Fairó Brasil, pelos anos de companheirismo e dedicação e por ter acreditado neste sonho junto comigo. Não conseguiria sem você.

Ao meu Orientador, o Professor Dr. José Francisco Chicon, pela paciência, enorme conhecimento e dedicação a este trabalho e pelas importantíssimas colocações que serviram sobremaneira para o meu crescimento profissional e também pessoal. Muito obrigado.

Aos amigos Erich Chiabai, Poliana Oliveira e todos os estagiários e professores que passaram pela ACPD nesses anos.

Aos alunos/atletas da ACPD Esportes, cada um de vocês me fez acreditar que é possível vencer qualquer barreira.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, por ter impulsionado e encorajado essa empreitada.

Às professoras Erineusa Maria da Silva e Lígia Ribeiro, obrigado por sempre me apoiarem e acreditarem em mim.

Aos que compõem a escola “Florescer”, diretora, coordenadores e em especial o Professor “Rodrigo” e os alunos das 5<sup>as</sup> séries B e C. Vocês foram fundamentais para que a pesquisa e esta dissertação se concretizassem.

À Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo (FCSES), pela bolsa de auxílio que muito contribui nesse período. A todos os funcionários e professores, em especial aos professores do curso de Educação Física: Thiago, Juliana, Celeste, Danúbia, Samuel e Nilton e ao professor Fábio Venturim por compreender alguns momentos que foram importantes para o desenvolvimento dessa dissertação.

Agradecimento especial aos funcionários da Biblioteca da FCSES, que compartilharam generosidade e atenção em vários momentos. Lá passei tardes inteiras na construção deste trabalho.

À Polyana de Carvalho Vieira, que mesmo distante sempre acreditou e me ajudou a chegar até aqui.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

O estudo tem por objetivos: a) descrever e analisar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física na escola; b) identificar e analisar em que medida a prática dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física pode favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos alunos da 5ª série de ambos os sexos, com idade de 10 e 11 anos, de uma escola pública, regular do ensino fundamental, do município de Vitória-ES. Evidenciam-se enquanto sujeitos da pesquisa o professor de Educação Física da turma e dois alunos com deficiência, sendo um com paralisia cerebral e um com baixa visão. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: a entrevista semiestruturada, o diário de campo, a videogravação, o registro fotográfico e avaliações destinadas aos alunos sobre o tema proposto. O processo de intervenção foi realizado no período de fevereiro a junho de 2012, no acompanhamento de duas aulas semanais de Educação Física regular, totalizando 17 aulas, além de duas horas semanais de avaliação e planejamento. Esse conteúdo proposto foi tematizado a partir da transposição didática do esporte adaptado para um modelo baseado nas propostas progressistas da Educação Física. Como resultado, o estudo identifica que o esporte adaptado, sendo tematizado na escola a partir de uma abordagem que considere as necessidades educativas e que se preocupe em relacionar o aprendizado às questões sobre inclusão, mostra-se como um importante conteúdo a ser trabalhado nas escolas brasileiras pelos professores de Educação Física. Cabe evidenciar que as ações didático-metodológicas organizadas para as aulas aproximaram os alunos com e sem deficiência para a prática das mesmas atividades, proporcionou a eles o conhecimento de novas modalidades esportivas, alterou a imagem que eles tinham das pessoas com deficiência, principalmente sobre suas capacidades esportivas, e estimulou no professor da turma a iniciativa de trabalhar os esportes adaptados, enquanto conteúdo a ser tematizado em suas aulas futuras.

**Palavras-chave:** Esporte Adaptado. Educação Física. Transposição Didática. Inclusão.

## ABSTRACT

The study aims to: a) describe and analyze the process of systematizing and transmitting adapted sports as content teaching in physical education classes in school , b ) identify and analyze the extent to which the practice of adapted sports in physical education classes can facilitate the process of inclusion of people with disabilities in school . Methodologically , it is characterized as a qualitative research case study , with the subjects of the 5th grade students of both sexes , aged 10 to 11 years in a public school , regular school , municipality of Vitoria - ES . Show up as subjects of research Professor of Physical Education class and two students with disabilities , one with cerebral palsy and one with low vision . For data collection we used the following instruments : a semi-structured interview , field diary , the video recording , photographic records and ratings for pupils on the theme . The intervention process was conducted from February to June 2012, the accompaniment of two weekly classes of regular Physical Education , totaling 17 classes , plus two hours a week of evaluation and planning . This proposed content was themed from the didactic transposition of sports adapted to a model based on progressive proposals of Physical Education . As a result , the study identifies the adapted sport , being conceived in school from an approach that considers the educational needs and worry about learning to relate to questions about inclusion , shows up as an important content to be worked in schools Brazilian teachers of Physical Education . It is evident that the didactic- methodological organized for classes approached the students with and without disabilities to practice the same activities , provided them with the knowledge of new sports , changed the image they had of people with disabilities , especially about their sports skills , and encouraged the class teacher the initiative to work adapted sports , while content to be thematized in their future classes .

**Keywords** : Adapted Sport . Physical Education . Didactic Transposition, inclusion

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	19
2.1 PARTICIPANTES E LÓCUS DA PESQUISA.....	19
2.2 A ESCOLA INVESTIGADA.....	23
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	25
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	27
<b>3 TRANSFORMANDO O ESPORTE ADAPTADO EM CONTEÚDO ESCOLAR</b> .....	29
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE OS CONTEÚDOS ESCOLARES.....	29
3.2 OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESPORTE NA ESCOLA .....	36
3.3 ESPORTE, ESPORTE ADAPTADO E ESCOLA: NOVOS DESAFIOS A PARTIR DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DESSE CONTEÚDO .....	42
3.4 ESPORTE ADAPTADO E ESCOLA: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM.....	46
<b>4 TEMATIZANDO O CONTEÚDO ESPORTE ADAPTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	60
4.1 MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO.....	60
4.1.1 Aproximação Pesquisador-Professor.....	61
4.1.2 Caracterizando a Turma da 5ª Série C.....	67
4.1.3 Apresentando o Esporte Adaptado ao Professor Rodrigo.....	68
4.1.4 O Planejamento das Aulas.....	69
4.1.5 Aproximação Pesquisador-Alunos: O Processo de Intervenção Propriamente Dito.....	77

4.2 MOVIMENTO DE VIVÊNCIA E EXPERIMENTAÇÃO.....	90
4.2.1 Vivência e Experiência do Vôlei Sentado da Escola.....	92
4.2.2 Vivência e Experiência do Goalball da Escola.....	106
4.2.3 Vivência e Experiência do Futebol de Cinco da Escola.....	118
4.2.4 Vivência e Experiência da Bocha Paralímpica da Escola.....	127
4.2.5 Conhecendo o Esporte Paralímpico no seu Local de Prática: A Natação Paralímpica.....	143
4.2.6 O Basquete em Cadeira de Rodas na Escola Florescer.....	150
4.2.7 Aula Final.....	154
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>7 APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A intenção de pesquisa sobre o tema que discute esportes adaptados e sua aplicabilidade no espaço escolar surge a partir de um histórico pessoal de intervenções práticas e ações na área dos esportes paraolímpicos. Entendendo essa trajetória profissional como um dos fatores mais motivadores dessa pesquisa, gostaria de em poucas linhas, justificar minha identificação com o tema desenvolvido nessa dissertação. Iniciei<sup>1</sup> o meu contato com o esporte paralímpico no ano 2000, ainda estudante do curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, e juntamente com um amigo de turma da faculdade, o professor Fairo Brasil, começamos a dar aulas para apenas um aluno amputado em um clube na cidade de Vitória-ES. Esse trabalho, ainda despretensioso, que inicialmente atendia apenas um aluno, foi aumentando gradualmente em número de atendimentos durante os anos subsequentes, de maneira que nos cinco primeiros anos já havíamos atendido cerca de 70 pessoas com os mais diversos tipos de deficiências na região da Grande Vitória-ES. Esse trabalho impulsionou a criação de uma associação paralímpica no ano de 2006, denominada Associação Capixaba Paralímpica de Desportos (ACPD).

A ACPD que foi fundada em 2006, com a ajuda dos próprios alunos/atletas, rapidamente, transformou-se na maior entidade que trabalha com o esporte paralímpico no Estado do Espírito Santo. A Associação atualmente possui quatro professores formados e mais três estagiários. Durante 9 anos, o projeto da ACPD, aconteceu na cidade de Vitória-ES a partir do trabalho totalmente voluntário de seus professores e colaboradores. Atualmente recebe ajuda financeira da Prefeitura Municipal de Vitória e de uma parceria com o Comitê Paralímpico Brasileiro através de um projeto denominado Clube Escolar Paralímpico, que atende 20 entidades em todo o Brasil, sendo a ACPD uma das contempladas e a única do ES.

Paralelo à execução do projeto de natação adaptada, passamos a divulgar o trabalho realizado pela ACPD, em escolas e instituições de ensino superior, através de cursos e palestras que objetivava apresentar os benefícios que a prática do esporte pode proporcionar aos praticantes com deficiência, além de realizarmos um

---

<sup>1</sup> A apresentação desse histórico será feita na 1ª pessoa do singular, devido à particularidade dos acontecimentos e das razões pessoais que motivaram o pesquisador na realização desta dissertação.

trabalho de conscientização sobre os principais riscos sociais (acidentes automobilísticos e sequelas por arma de fogo por exemplo) que levam pessoas à ficarem numa situação de deficiência. A partir dessas palestras, interessei-me em continuar trabalhando na formação de futuros profissionais, essa afinidade com a docência me impulsionou para que em 2008, passasse a ministrar aulas na Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo em Vitória-ES. Instituição na qual atuo até os dias de hoje, trabalhando, dentre outras, com a disciplina “Educação Física para Pessoas com Deficiência”, no curso de Licenciatura em Educação Física.

A partir desse contexto, e no dia a dia realizando o trabalho como técnico de natação e atuando como coordenador do projeto paraolímpico da ACPD, pude perceber principalmente nas crianças com idade escolar, o quanto aquela prática era benéfica e melhorava aspectos como a autoestima, além da capacidade física e social. Essa percepção foi reforçada a partir da experiência que venho obtendo como um dos chefes de delegação do Espírito Santo nas Paralimpíadas Escolares<sup>2</sup> desde 2009. A partir dessa vivência e dos benefícios claramente observados por aquelas crianças com deficiência que praticam o esporte adaptado, comecei a repensar a prática do professor de Educação Física frente ao desafio da inclusão e do por que não utilizar o conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física como importante instrumento nesse processo.

Somado a essa trajetória pessoal narrada, é importante destacar que vivemos, atualmente, um período marcado por importantes transformações e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente quando, historicamente, percebemos que grande parte dessas mudanças ocorreu em menos de um século. Assim, os avanços alcançados nos últimos 50 anos foram fundamentais para uma melhora significativa no que se refere à aceitação das pessoas com deficiência na sociedade. Baptista (2006, p. 87) aponta que “[...] o acesso, concebido de modo amplo e generalizado, é uma tarefa que ainda não havia sido proposta para nenhuma sociedade, antes do século XX”.

Contudo, essas conquistas começam de fato a ser percebidas quando, a partir da década de 70 e 80, iniciam-se movimentos que garantiram os direitos de que as

---

<sup>2</sup> Evento Paralímpico para crianças e jovens em idade escolar organizado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, considerado hoje o maior evento esportivo para atletas com idade escolar do mundo.

peças com deficiência pudessem conviver nos mesmos espaços e ter acesso comum a eles, assim como todas as outras peças que não possuíam alguma condição de deficiência. Alguns exemplos a serem citados desse período foram: as turmas especiais, em um movimento da época denominado *Maestreaming*<sup>3</sup>, e o fortalecimento do esporte paralímpico em nível mundial. Esse momento importante de conquistas das peças com deficiência foi chamado de integração.

Porém, percebeu-se que não bastaria apenas colocar as peças com deficiência nos mesmos espaços, sem que a sociedade modificasse a forma de pensar e agir perante todos os direitos que, há tempos, foram negados ou negligenciados por essa sociedade. Dessa forma, principalmente os debates gerados a partir da década de 90, desencadeia-se um processo bilateral entre sociedade e grupos sociais excluídos, que hoje conhecemos como inclusão. Entendemos que o conceito de inclusão permeia as discussões de uma camada mais ampla de setores sociais que, de uma forma ou de outra, é excluída ou não possui acesso aos bens culturais, produtos e serviços que deveriam ser acessíveis a todos (BAPTISTA, 2006).

Nesse contexto, a educação e o processo de escolarização para as peças com deficiência passam a ser discutidos como uma das principais ferramentas de mobilização e de conscientização, na quebra de paradigmas ainda inerentes a esse processo. Dessa forma, um longo e importante debate começou a ser gerado por estudiosos e peças interessadas no movimento de inclusão, debate que foi impulsionado a partir dos desafios que a educação nos apresenta em tempos de inclusão.

Muitos dos avanços considerados sobre as questões que envolvem a inclusão de peças com deficiência e o processo de escolarização se destacam por uma evolução nas políticas sociais de atendimento às peças com deficiência, com a promulgação de novas leis, resoluções e decretos que têm contribuído para favorecer o processo de inclusão dessas peças na sociedade. Para Sasaki (1997, p. 30), o conceito de inclusão social para as peças com deficiência está atrelado ao:

---

<sup>3</sup> Modelo de educação para peças com deficiência que consistia em colocar estudantes com deficiência em classes comuns, de acordo com sua aptidão e nível para cada uma das disciplinas. No entanto, isso pouco ou quase não acontecia na prática.

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ainda, analisando as políticas públicas, podemos inferir que, historicamente, a Declaração dos Direitos Humanos da ONU (1948) se torna um marco nesse processo, por desencadear um pensamento voltado para estendermos os direitos educacionais para todos. Ela anuncia em seu texto que a escola deveria acomodar todas as crianças, independente da sua condição. Porém, é só a partir da Declaração de Salamanca (1994)<sup>4</sup> que a ideia de inclusão passa a ser discutida de forma mais contundente, colocando, realmente, a importância de um plano de ação para chegarmos a uma sociedade inclusiva, caminho que passa, prioritariamente, pela educação (LAPLANE; GOES, 2007).

No Brasil, pautada fortemente na Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9394/96 (BRASIL, 1996), determina que a educação passe a ser direito de todos, e que as escolas devem implantar uma política de inclusão para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino. A partir da LDB e, mais tarde, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), a discussão a respeito das políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, passou a ser tema recorrente nos debates sobre escola e inclusão e os desafios encontrados na implantação desse modelo de educação.

Sobre o assunto, nos apoiamos no trecho da própria Constituição Federal para justificar o direito à prática esportiva pelas pessoas com deficiência. Em seu Capítulo III, da Educação, da Cultura, do Desporto, Seção III, art. 217, a Constituição diz que “É dever do estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1998).

Sobre esse assunto, Araújo (1998) afirma que esse direito está sendo conquistado aos poucos, muito mais pelo esforço de ONGs e de vontades e interesses políticos do que necessariamente pela lei constitucional. Portanto, notamos uma falta de

---

<sup>4</sup> Documento construído a partir de um encontro realizado na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, que se tornou um marco nas questões ligadas à inclusão.

conhecimento ou de ações que, de fato, garantam esses direitos, impossibilitando um acesso maior às questões apontadas pela Constituição como dever do Estado.

Especificamente no campo da Educação Física escolar, percebemos, atualmente, uma realidade não muito diferente, em que existem muitas dúvidas ainda sobre os meios de incluir os alunos com deficiência nas aulas. Os avanços na política educacional e na legislação voltados para o atendimento desses alunos, por si sós, não resolvem o problema que a Educação/Educação Física vem enfrentando a fim de contribuir com esse processo de inclusão.

Por outro lado, o esporte adaptado vem ganhando cada vez mais notoriedade; reflexo de uma política pública de investimentos na área esportiva paralímpica de alto rendimento. Os resultados positivos conquistados pelos atletas brasileiros nos últimos anos, como, por exemplo, os alcançados pelo Brasil nas últimas paralimpíadas, ficando em sétimo lugar no quadro de medalhas em Londres, irrefutavelmente confirmam tais investimentos e, conseqüentemente, refletem uma maior visibilidade dos esportes paralímpicos.

Analisando a evolução do esporte adaptado, Carmo (2002) expõe uma preocupação a respeito das questões que envolvem o processo de inclusão, quando realiza o seguinte questionamento: será que os professores de Educação Física, que tanto sucesso têm conseguido com os atletas com deficiência, no campo segregado e diferenciado dos jogos e competições, terão condições de desenvolver suas atividades escolares em grupos, envolvendo deficientes e não deficientes?

Percebemos que a preocupação apontada por Carmo (2002) se sustenta sobremaneira nos dias de hoje, já que, com a realização das paralimpíadas, em 2016, no Brasil, o investimento e a divulgação do esporte adaptado tende a aumentar ainda mais. No entanto, a possibilidade de intervenção pedagógica utilizando o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física nos parece uma iniciativa ainda distante, e por isso pioneira, haja vista, não termos encontrado no banco de teses e dissertações da Capes nenhuma pesquisa com esse propósito.

Apontamos também, a partir de pesquisas como as de Cruz (2005) e de Chicon (2005), que os professores se sentem despreparados para realizar a inclusão de

alunos com deficiência nas aulas e, com base nessa informação e nossos estudos, podemos afirmar que também para tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino.

Não é possível precisar quando surgiu o esporte paralímpico. Considera-se o início da prática do desporto por pessoas com deficiência após a Segunda Guerra Mundial (década de 1940), ocasião na qual houve o esforço de vários governos na reabilitação de soldados que voltaram da guerra com sequelas. Nesse contexto, os profissionais de Educação Física e os profissionais da reabilitação (médico, fisioterapeutas, entre outros), em colaboração, realizaram adaptações nas atividades e nas regras das modalidades esportivas que já eram praticadas. Dessa forma, surgiu o desporto adaptado, isto é, esportes que eram de conhecimento da população que foram modificados ou até criados para atender especificamente a pessoas em condições de deficiência. Um exemplo é o *goalball*, modalidade esportiva que foi pensada especificamente para pessoas com deficiência visual, reforçando, assim, a ideia de que qualquer pessoa pode praticar atividades físicas, levando-se em conta suas limitações, mas potencializando suas habilidades.

Em 2010, por iniciativa do professor Alberto Costa, foi realizado, na Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o projeto “Dia Escolar Paralímpico”<sup>5</sup>. Atividade que surgiu da necessidade de divulgar o esporte paralímpico para a sociedade e de despertar nos professores e alunos das escolas regulares de ensino o interesse em conhecer e desenvolver o esporte adaptado nas aulas.

Ao conhecermos a ideia apresentada pelo próprio professor Alberto Costa, em um encontro voltado para professores de instituições superiores de todo o Brasil, em Porto Alegre (RS), organizado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, o professor Dr. José Francisco Chicon (orientador desta pesquisa) considerou a iniciativa de

---

<sup>5</sup> O projeto consistia em convidar duas escolas públicas da comunidade para que duas turmas de cada escola, do terceiro e/ou quarto ano, fossem à Faculdade de Educação Física para experimentarem, sob a orientação dos alunos da licenciatura em Educação Física, quatro modalidades paralímpicas, a saber: *goalball*, vôlei sentado, bocha adaptada e basquetebol em cadeira de rodas. A atividade funcionava na forma de circuito, em que cada turma experimentava uma modalidade a cada 20 minutos, até que todos passassem por todas. Em seguida, lanchavam e se reuniam no auditório para conversarem com os atletas e técnicos de modalidades paralímpicas.

elevada importância para a formação dos acadêmicos da disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão, do Curso de Licenciatura em Educação Física (UFES) e para a divulgação do esporte adaptado nas escolas regulares. Com essa motivação, o referido professor organizou com os acadêmicos da disciplina citada, nos dois semestres de 2011, o projeto Dia Escolar Paralímpico, nos mesmos moldes do realizado em Uberlândia.

Na Ufes, a proposta teve por objetivo: a) proporcionar aos alunos do ensino fundamental o conhecimento das 20 modalidades paraolímpicas e a experiência de participar de quatro dessas modalidades: bocha, basquete em cadeira de rodas, voleibol sentado e goalball; b) sensibilizar os profissionais e alunos da rede regular de ensino sobre as pessoas com deficiência; c) promover aproximação e diálogo entre alunos da escola regular, atletas e técnicos de modalidades paralímpicas do Estado do Espírito Santo; d) analisar o impacto que a experiência do projeto “Dia Escolar Paralímpico”, trouxe para os acadêmicos, alunos da escola regular, professores, pedagogos e diretores participantes.

A avaliação realizada com os alunos da graduação, os professores e os alunos das escolas participantes indica que os objetivos de levar o conhecimento das modalidades paralímpicas como novas práticas corporais para as aulas de Educação Física nas escolas é uma iniciativa bem aceita por todos. São evidências dessa afirmação alguns depoimentos, a saber:

- Profa. de Educação Física de uma das escolas participantes: *“Nunca tinha imaginado a possibilidade de trabalhar em minhas aulas o esporte adaptado, mas, agora, percebo que é perfeitamente, possível [...]”*.
- Aluno de uma das escolas na prática do basquetebol em cadeira de rodas: *“É legal, mas é difícil”*.
- Aluno da licenciatura em Educação Física: *“[...] participar desse projeto foi fundamental para minha formação e já penso na possibilidade de ensinar o esporte adaptado em minhas aulas quando trabalhar em escola”*.

Portanto, ao identificarmos a proposta do Dia Escolar Paralímpico e suas possibilidades, juntamente com meu histórico profissional e, principalmente, por entender a prática do esporte adaptado também como uma possibilidade de

intervenção pedagógica na perspectiva da inclusão, é que essas indagações ganharam contornos de pesquisa.

Com base no exposto, coube-nos indagar: como realizar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física? Em que medida a prática dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física pode favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola?

Essas questões norteadoras partem da premissa de que o esporte adaptado encontra-se fora do contexto escolar e, raramente, é tematizado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. A hipótese é de que isso aconteça por desconhecimento dos professores que atuam na escola sobre o tema do esporte adaptado, entendendo que muitos deles não tiveram em seus currículos, durante o curso de graduação, a oportunidade de frequentar disciplinas relacionadas à Educação Física, adaptação e inclusão.

Em frente a essa dificuldade dos professores de Educação Física de tematizar em suas aulas o esporte adaptado como conteúdo de ensino, nos sentimos desafiados a fazê-lo, traçando para esta pesquisa os seguintes objetivos: a) descrever e analisar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física na escola; b) identificar e analisar em que medida a prática dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física pode favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola.

## 2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa se baseou na abordagem qualitativa e classifica-se como descritiva e exploratória, já que, como aponta Gil (2009, p. 27), esse tipo de pesquisa tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. A ideia de trabalhar com um conteúdo ainda pouco explorado nas aulas de Educação Física justifica esse tipo de pesquisa, pois, como afirma Gil (2009, p. 27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A pesquisa ainda se ateve a elementos descritivos, já que em grande parte das ações do pesquisador, as análises se basearam nas descrições sobre o fenômeno e a população investigada. Segundo Gil (2009, p. 28) “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

O processo de investigação e de escolha dos procedimentos adotados partiu de uma série de etapas que, aos poucos, foram se delineando e ganhando características diferentes daquelas pensadas em um primeiro momento. Portanto, o processo desenvolvido, desde a escolha da escola, passando pelo perfil do professor e todo o desdobramento a partir dessas escolhas, fez com que a pesquisa ganhasse, a cada momento, contornos diferenciados em suas ações.

### 2.1 PARTICIPANTES E *LÓCUS* DA PESQUISA

Nossa incursão no campo teve início com o agendamento de uma reunião com a gerente do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Vitória-ES. No encontro, apresentamos o projeto e solicitamos da gestora a indicação de escolas para realizarmos a coleta de dados, a partir de dois critérios: a) a escola deveria contemplar entre as turmas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, alunos

com deficiência física e/ou visual; b) os professores de Educação Física deveriam ser efetivos na rede.

A partir do objetivo de analisar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, a turma selecionada não necessariamente precisaria apresentar alunos com deficiência nela inseridos. No entanto, a escolha pela presença desses alunos na turma selecionada parte da necessidade de se evidenciar ações de inclusão que contribuam para encontrar caminhos alternativos para a educação de todos/as.

Também cabe explicitar que a escolha de alunos das séries finais do ensino fundamental se justificou em razão de que os conteúdos das modalidades esportivas são predominantemente tematizados nas aulas de Educação Física para essas turmas. E, ainda, que a escolha da presença de alunos com deficiência física e/ou visual (cego ou baixa visão) nas turmas regulares se explica pelo fato de que, normalmente, o trabalho dos professores de Educação Física com alunos que possuem esses tipos de deficiência se torna mais complexo. Afinal, a limitação na locomoção desses alunos dificulta a realização da maioria das atividades propostas, requerendo reorganização nas estratégias de aula.

Buscamos, inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES, a fim de que ela nos orientasse sobre quais possíveis escolas teriam o perfil para a pesquisa. De posse do nome e endereço das três escolas indicadas pela gerente do Departamento de Educação Especial, agendamos e visitamos as instituições. Das três escolas, somente a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Florescer”,<sup>6</sup> localizada em um bairro de classe média alta do Município de Vitória-ES, atendeu aos critérios adotados, isto é, apresentava em suas turmas de ensino fundamental alunos com deficiência, além de o professor de Educação Física ser efetivo na rede municipal de ensino.

O primeiro contato com a escola escolhida foi realizado no dia 16 de dezembro de 2011. Nessa data, todos os professores já haviam entrado de férias e o contato foi realizado apenas com a diretora da escola, que foi informada sobre a intenção da realização da pesquisa e que voltaríamos a procurá-la no início de 2012.

---

<sup>6</sup> A fim de preservar o nome da escola e dos participantes da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios.

Voltamos à escola na primeira semana de aula, em 2012. Nesse momento, já fomos recebidos pelo professor de Educação Física, que nos encaminhou a pessoa responsável pela educação especial da escola. Após explanação sobre a pesquisa, notamos uma ótima aceitação por parte das pedagogas, que se mostraram muito solícitas e empenhadas no apoio para a realização da pesquisa na escola. Nessa conversa inicial, a intenção foi identificarmos a turma para a realização da pesquisa, e foi apresentada, então, a turma da 5ª série C. Ela é composta de 30 alunos, dentre eles há um com deficiência físico-motora (paralisia cerebral) e outro com baixa visão.

De acordo com os critérios indicados, a escolha dessa turma preencheu todos os requisitos. As aulas dessa turma aconteciam às segundas-feiras, das 13h50 às 14h40, e às terças-feiras, das 14h40 às 15h30.

Em conversa com o professor de Educação Física da escola, foi definido que o planejamento aconteceria todas as sextas-feiras; ou seja, o planejamento das aulas que aconteciam na segunda e na terça se daria na sexta-feira da semana anterior às aulas em questão. Definido isso, voltamos à escola na sexta-feira, dia 10 de fevereiro, quando mostramos o projeto ao professor e discutimos a intenção da aplicação desta proposta. Explicamos, através de um esboço do cronograma de aulas baseado no plano de ensino proposto inicialmente, como seria, de início, a distribuição do conteúdo. Nesse momento, ficou definido que o conteúdo seria dado num trimestre letivo e que corresponderia a dezessete encontros.

O processo de intervenção foi realizado entre os dias 5 de março e 4 de junho de 2012, pelo pesquisador, em colaboração com o professor de Educação Física da escola, a partir da aquiescência da direção da instituição. A intervenção ocorreu no horário regular, em duas sessões semanais, de cinquenta minutos cada uma, em um trimestre letivo.

Foi encaminhado, aos pais e/ou responsável pelos alunos, ao professor de Educação Física, à pedagoga e à diretora, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que autorizassem a realização da coleta de dados (Apêndice A).

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, importante frisar que o Projeto de Pesquisa desta dissertação foi devidamente encaminhado ao Conselho

de Ética e Pesquisa da Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo e aprovada sob o número 02632612.5.0000.5542.

As aulas foram desenvolvidas tendo por referência as propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física, denominadas de abordagens progressistas. Utilizamos, principalmente, a proposta apresentada por Kunz (1991), denominada Abordagem Crítico Emancipatória.

## 2.2 O CONTATO COM O PROFESSOR

O professor, logo no início, mostrou-se relutante sobre a possibilidade de ele próprio aplicar um conteúdo novo, que nunca havia trabalhado com os alunos. Percebemos, então, logo no primeiro encontro em que discutimos o método da pesquisa, que a melhor estratégia seria a de que o pesquisador assumisse a direção das aulas com o auxílio do professor. Logo que modificamos a proposta de intervenção para a pesquisa, o próprio professor Rodrigo fez questão de trabalhar os conteúdos com sua outra turma da 5ª série B. Desse modo, as aulas aplicadas eram observadas pelo professor que, em seguida, trabalhava o mesmo conteúdo com seus alunos da 5ª série B.

De forma geral, o pesquisador conduziu as reuniões de avaliação e de planejamento, assim como as aulas, a partir da percepção de um não envolvimento do professor Rodrigo num primeiro momento. Considerando esse fato, o pesquisador assumiu a turma e realizou as atividades e os momentos de reflexão propostos nos fins de cada aula. O professor da turma acompanhava atentamente e, às vezes, intervinha, principalmente quando era algo referente à manutenção do aspecto disciplinar da turma. As aulas trabalhadas na turma da 5ª série C eram observadas pelo professor, que replicava o conteúdo trabalhado na sua turma da 5ª série B, mas não necessariamente da mesma forma como o pesquisador conduziu as atividades. Portanto, a ideia inicial de utilizar a observação participante como principal elemento da coleta de dados não ocorreu, já que o pesquisador foi o principal direcionador das aulas que serviram para análise da pesquisa. Dessa forma, o professor da escola passou a fazer a observação e, como relatado, serviu de base para ele replicar o conteúdo na outra turma da escola.

### 2.3 A ESCOLA INVESTIGADA

A escola Municipal de Ensino Fundamental investigada está localizada em um bairro de classe média e é considerada como uma das escolas com melhor estrutura e com os melhores índices de aproveitamento escolar dentre outras escolas da rede municipal, segundo a própria diretora. Possui atualmente 714 alunos do 1º ao 9º ano, divididos nos turnos matutino e vespertino. A escola possui em seu quadro 95 profissionais, sendo 68 professores e mais 27 profissionais de apoio. A escola “Florescer” foi fundada há 20 anos e construída a partir da reivindicação da associação de moradores do bairro e que, segundo a diretora, funcionou durante quase cinco anos em uma construção temporária, até que fosse finalizada no ano de 1999.

A escola atende atualmente a 18 alunos com deficiências. Para esse atendimento, a escola disponibiliza 3 professoras de educação especial, divididas em atendimento por tipo de deficiência. Uma presta auxílio aos alunos com deficiência auditiva e física, uma atende especificamente aos alunos com deficiência intelectual e a outra auxilia os alunos com deficiência visual.

### 2.4 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

Cumprе ressaltar que os resultados serão relativos tanto ao processo quanto a uma síntese final que nos informe: quanto à organização, sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física; o processo de inclusão e a percepção dos alunos e do professor sobre o processo de intervenção desenvolvido.

O pesquisador, a todo tempo, desempenhou um papel ativo no desenvolvimento do fenômeno estudado, passando pela concepção, planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação executada. Essa atitude envolvia sempre a tríade: ação-reflexão-ação.

Pelas dificuldades encontradas pelo professor, em relação à apropriação e à execução da metodologia de ensino com a turma da 5ª série, o pesquisador precisou assumir maior envolvimento e responsabilidade com esse profissional e esse grupo.

Passou a coordenar parte das aulas com a observação e ação do professor, para que lhe servisse de referência na execução do planejamento com a outra turma, a qual o pesquisador não acompanhava diretamente.

O modelo de aula proposto na abordagem metodológica adotada sugeriu dividir a aula em três momentos:

- a) primeiros 10 minutos: conversa com os alunos sobre os acontecimentos da aula anterior. Em seguida, os conteúdos e objetivos da aula eram apresentados e discutidos, buscando as melhores formas de os alunos se organizarem para a execução das atividades que eles mesmos e/ou o professor propuseram;
- b) próximos 30 minutos: realização das atividades propriamente ditas (apreensão do conhecimento);
- c) últimos 10 minutos: avaliar o realizado e lançar perspectivas para a aula seguinte.

No primeiro momento, adotamos, como meio para identificar o processo de aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, uma conversa inicial, através da qual era possível identificar os principais pontos do conteúdo trabalhado na aula anterior, que mais ficavam presentes em suas falas. A preocupação era a de motivá-los a falar, tanto dos aspectos gerais da modalidade trabalhada quanto das impressões acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência da turma nas atividades propostas.

No segundo momento, a condução da aula se dava por uma explanação inicial sobre a modalidade do dia e a execução das atividades, que tinham como objetivo a apreensão dos conteúdos propostos.

No terceiro momento, os alunos eram incitados a falar livremente sobre suas impressões a respeito da aula, mediados pelo pesquisador, que orientava os assuntos, de modo a criar um espaço de reflexão/avaliação sobre a aula realizada.

### 2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados iniciou em meados do mês de novembro de 2011, quando procuramos a gerente do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Vitória-ES. A partir desse momento, todas as conversas e encaminhamentos eram sistematizados a fim de viabilizar a execução do projeto.

Para efeito de coleta de dados, utilizamos, as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, diário de campo, recurso audiovisual e observação participante. Sobre tais técnicas e procedimentos, utilizamos:

- a) **diário de campo:** é um instrumento de aplicação pessoal utilizado pelo pesquisador, para acompanhar e registrar em um caderno os acontecimentos observados no cotidiano do ambiente em investigação.

Durante o processo de intervenção com os alunos, o diário era utilizado para registrar algum fato novo, merecedor de nossa atenção, que não tivesse sido focado pela lente da câmera de vídeo. Era usado também para registrar dados das reuniões organizadas com o professor, com os profissionais da escola, com as professoras de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e da própria escola. Muitas vezes, utilizamos gravador na coleta desses dados, sempre com autorização das pessoas envolvidas.

- b) **videogravação:** a coleta de dados aconteceu, principalmente, utilizando o recurso de videogravação. Desde a primeira incursão como professor da turma, passamos a direcionar a aula ao mesmo tempo que utilizava a câmera para filmar e registrar os acontecimentos e, principalmente, as falas. Porém, em alguns momentos, principalmente nas atividades mais práticas, durante a explicação e organização, a filmagem era realizada pelo professor Rodrigo. Para garantir o máximo de detalhes na interpretação das aulas, cada aula era redigida no mesmo dia da sua aplicação, garantindo, assim, as riquezas de detalhes, principalmente nas falas dos alunos. A videogravação foi utilizada para registrar imagens do processo de intervenção com os alunos e também serviu para, durante o processo de intervenção, utilizar as imagens na avaliação e planejamento das aulas.

A videogravação das aulas foi realizada pelo pesquisador e pelo professor da escola. Até a décima aula, o pesquisador preferiu realizar a videogravação, pois conseguia direcionar a câmera para o aluno ou o fato mais interessante a partir de sua ótica, porém, muitas vezes, era necessário desligar a câmera para explicar as atividades. Pensamos, então, que a videogravação realizada pelo professor Rodrigo daria mais dinamismo às aulas e conseguiríamos filmar a aula quase por inteira.

Nas aulas iniciais, os alunos mostravam-se curiosos com a filmadora e a maioria deles pedia para ser filmado e para olhar pelo visor da câmera. Nas primeiras aulas, alguns alunos não queriam que fossem filmados e, após explanação mais detalhada de como se daria a utilização das filmagens, não tivemos mais problemas, e a câmera passou a ser um elemento comum nas aulas.

O material em vídeo foi editado e apresentado para os alunos no último dia de encontro do trimestre. Foi possível que eles se observassem em ação, refletindo sobre suas atitudes, seu desempenho, suas relações com os colegas e também para que pudessem rememorar as variadas atividades realizadas.

Posteriormente, os dados da videogravação foi utilizada pelo pesquisador para à análise das aulas realizadas.

Desde a fase anterior ao processo de intervenção até o final dessa etapa, foi gerada, ao todo, uma média de 2 horas de imagens. O uso desse instrumento foi devidamente autorizado pela diretora, pelo professor de Educação Física e pelos pais dos alunos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi um procedimento também utilizado na entrevista semiestruturada, realizada com os alunos das turmas da 5ª série C, ao final do processo de intervenção, para posterior descrição e análise dos dados.

- c) **fotografias:** utilizadas para registrar os principais episódios que marcaram o processo de intervenção pedagógica com os alunos. As fotografias, normalmente, eram tiradas pelo pesquisador.
- d) **entrevista semiestruturada:** foi realizada com os alunos e com o professor da turma. Para tanto, utilizamos um gravador MP4 de áudio e todos os dados coletados foram transcritos na íntegra para posterior análise.

A entrevista semiestruturada realizada com os alunos (roteiro no anexo 2) teve por objetivo identificar a resposta dos alunos sobre as aulas de Educação Física ministradas, tendo como objetivo o aprendizado de um novo conteúdo; além de identificarmos se houve mudanças nos aspectos ligados ao processo de inclusão nas turmas investigadas.

As entrevistas foram realizadas agrupando os alunos de 5 em 5, com agendamento prévio, na própria escola, fazendo uso de gravador de áudio, com prévia autorização dos participantes, seguindo um roteiro de perguntas (Anexo 5). As entrevistas ocorreram cerca de 2 meses após o término da aplicação de conteúdo, fato que trouxe algumas informações importantes no que diz respeito à assimilação de um novo conteúdo proposto e a fixação desse conteúdo, fato este que será melhor explorado na discussão dos dados. As entrevistas com os alunos aconteceram em dois dias distintos e foram realizadas durante o horário de aula de Educação Física da turma. O professor liberava grupos de 4/5 alunos por vez, para se encaminharem a um local com menos barulho para melhor efeito de áudio. No primeiro dia, as entrevistas foram feitas com os alunos da 5ª série C, em que o pesquisador foi o interventor e, no outro dia, a entrevista foi realizada com a turma da 5ª série B.

- Entrevista semiestruturada realizada com o professor de Educação Física:

A entrevista teve por objetivo identificar a percepção do professor de Educação Física, sobre o processo de intervenção realizado. Ela foi realizada, com agendamento prévio, na própria escola, fazendo uso de gravador de áudio, com prévia autorização do participante, seguindo um roteiro de perguntas (Anexo 6).

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados do estudo são predominantemente de natureza qualitativa e foram tratados pelo método da análise de conteúdo (BARDIN, 1994), pela possibilidade que essa técnica nos oferece de investigar um objeto ou problema de pesquisa tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação.

Para Bardin (1994, p. 42), a análise dos conteúdos representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O método da triangulação foi várias vezes utilizado comparando-se informações relativas a um determinado tema em diferentes momentos do estudo, como no caso das entrevistas com os alunos durante (momentos de reflexões principalmente no início e término das aulas) ou, ainda, na percepção do professor de Educação Física sobre essas aulas desenvolvidas na escola e o processo de aplicação do conteúdo esportes adaptados aos alunos, revelando dados sobre o impacto do programa de ensino no desenvolvimento dos educandos. Em outros momentos, cotejou-se as falas das entrevistas com o material coletado por meio do diário de campo.

A análise dos dados possibilitou a identificação de dois movimentos durante o processo de intervenção denominados de: a) Movimento de Aproximação e; b) Movimento de Vivência e Experimentação, que serão apresentados posteriormente no capítulo 4

### 3 TRANSFORMANDO O ESPORTE ADAPTADO EM CONTEÚDO ESCOLAR

A proposta de realizar uma transposição didática do tema da cultura corporal <sup>7</sup>esporte adaptado para a escola e sistematizá-lo no espaço escolar pressupõe discutirmos a sua legitimidade enquanto conteúdo. Para tanto, apresentamos as principais definições sobre os conteúdos de ensino e suas possibilidades, inicialmente, no âmbito geral e, posteriormente, na área de Educação Física.

Além disso, nos basearemos nas dimensões dos conteúdos propostas por Coll et al. (2000), para traçarmos um entendimento de como o esporte adaptado transposto para as aulas de Educação Física alcançam sentido pedagógico. Pensamos nos objetivos a serem alcançados do ponto de vista conceitual, procedimental e atitudinal e tendo como eixo as questões ligadas ao processo de inclusão.

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE OS CONTEÚDOS ESCOLARES

Segundo Sacristan (1998), o conteúdo é um dos mais conflituosos aspectos da história do pensamento educativo e da prática de ensino. Para o autor, a escolha do conteúdo deve partir da premissa de qual função queremos que ele cumpra. Nesse sentido, teremos praticamente todos os autores que escrevem sobre esse tema concordando com a ideia primeira de que os objetivos traçados determinam a importância de cada conteúdo escolhido como meio e não como fim nele mesmo.

Por sua vez, Libâneo (1994) afirma que os conteúdos de ensino surgem a partir de conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade e reavaliados permanentemente em face da realidade social. Para esse autor, os conteúdos de ensino são:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

---

<sup>7</sup> O que trata a Educação Física a partir do conceito apresentado por Soares et al. (1992), termo que será também adotado neste trabalho.

Portanto, os conteúdos são construídos e ressignificados de acordo com a realidade e seu desenvolvimento histórico. Para Libâneo (1994), o conhecimento a partir de um determinado conteúdo deve gerar uma aceitação e um entendimento que tenha uma relação direta com a realidade sociocultural do indivíduo, sem que haja dissociações com o mundo que o cerca, a fim de gerar maior interesse e possibilidades de aprendizagem.

Outra definição que corrobora o que já foi dito se encerra na seguinte afirmação:

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos (SACRISTAN, 1998, p. 150).

Vale a pena ressaltar que, para esse autor, os conteúdos são normalmente atrelados à ressignificação cultural e à relevância dada aos fatos contemporâneos. Sacristan (1998, p. 150) elabora seu pensamento a partir da ideia de que o “[...] que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto”. Portanto, ele considera que definir os conteúdos a serem ensinados não é uma tarefa simples, pois não podemos nos basear em uma determinada filosofia, posição pedagógica ou preferência pessoal. É necessário que abordemos todas as determinações que recaem sobre a escola, analisando seu contexto social e histórico.

Além disso, o autor afirma, ainda, que: “[...] nem tudo que é real na prática é explícito, mas que existem conteúdos tácitos ou ocultos” (SACRISTAN, 1998, p. 150). Para essa afirmação, ele recorre aos estudos de Bernstein (1988, p. 75) para considerar que o termo “conteúdo” é tudo aquilo que ocupa o tempo e o espaço escolar. Portanto, não sendo apenas aquilo que se apresenta enquanto informação, mas também os efeitos que derivam de determinadas atividades.

Trazendo elementos para entendermos e discutirmos em quais bases os conteúdos devem ser pensados, Sacristan (1998) elege um modelo de legislação da lei maior da educação espanhola (LOGSE):

Artigo 13

A educação primária contribuirá para desenvolver nas crianças as seguintes capacidades:

- a) Utilizar de maneira apropriada a língua espanhola e a língua oficial própria da comunidade autônoma.
- b) Compreender e expressar mensagens simples numa língua estrangeira.
- c) Aplicar a situações de sua vida cotidiana operações simples de cálculo e procedimentos lógicos elementares.
- d) Adquirir as habilidades que permitam se desempenhar com autonomia no âmbito familiar e doméstico, assim como nos grupos sociais com os quais se relacionam.
- e) Apreciar os valores básicos que regem a vida e a convivência humana, e agir de acordo com eles.
- f) Utilizar os diferentes meios de representação e expressão artística.
- g) Conhecer as características fundamentais de seu meio físico, social e cultural e as possibilidades de ação do mesmo.
- h) Valorizar a higiene e a saúde de seu próprio corpo, assim como a conservação da natureza e do meio ambiente.
- i) Utilizar a Educação Física e o esporte para favorecer o desenvolvimento pessoal (LOGSE apud SACRISTAN, 1998, p. 151).

O autor ressalta que o interesse, por exemplo, de discutir temas atuais, como ecologia e informática, surgem da necessidade contemporânea de trabalhar nas escolas com conteúdos que têm relevância social e prática de grande valia. Ainda prescreve que:

A experiência de aprendizagem em si torna-se conteúdo curricular, daí a importância de sensibilizar o professorado sobre as condições dessa experiência, sobre a transcendência de planejar as condições ambientais, selecionar e facilitar atividades que permitam processos ricos de aprendizagem (SACRISTAN, 1998, p. 154).

Nesse sentido, o autor evidencia a importância do professor em não apenas ser capacitado e conhecer de forma aprofundada sobre determinado conteúdo, mas também ser sensibilizado a desenvolver conteúdos que possam enriquecer o aprendizado nas suas mais variadas possibilidades.

Parece ficar claro, na definição de Sacristan (1998, p. 150), que todo conhecimento passa por um processo de escolha e tem a ver com as necessidades de desenvolvimento do homem em todos os seus aspectos. Quando cita que é necessário estimular às pessoas a “[...] adquirir valores, atitudes, habilidades, além do conhecimento”. O autor entende que o conteúdo de ensino deve ser pensado e aplicado na perspectiva de levar o máximo de conhecimento em todas as suas dimensões do saber e não apenas na dimensão procedimental – que por anos pareceu ser a única forma de aquisição de conhecimento atribuída à Educação Física.

Uma das propostas sobre os estudos envolvendo conteúdo vem de Coll et al. (2000). Eles definem, inicialmente, o conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

Dessa forma, esses autores propõem três categorizações chamadas de “dimensões do conteúdo”, que abarcam tudo aquilo que o aluno precisa apreender a partir do conteúdo proposto. Essas três dimensões estão diretamente atreladas às seguintes questões: "o que se deve saber?" (dimensão conceitual), "o que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental) e "como se deve ser?" (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais.

Mesmo entendendo a importância de como os conteúdos são e podem ser desenvolvidos na escola, ainda existem muitas dúvidas referentes à aplicabilidade de determinados conteúdos, principalmente no campo da Educação Física. Esta, reconhecidamente, ainda hoje, sofre com as discussões sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados para determinadas turmas e a partir de qual concepção pedagógica deveríamos sistematizar esses conhecimentos.

Nessa tentativa, o Ministério da Educação publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem em um referencial teórico dividido em volumes, sendo um para cada área específica: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Em todos os volumes, são estabelecidas relações entre a área de estudo e os temas transversais a serem desenvolvidos nas escolas (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural). Temas esses considerados de urgência para o país (EHRENBERG, 2003).

Nos PCNs, os objetivos devem guiar a ação educativa, não perdendo de vista que tipo de aluno se deseja formar. Esses objetivos “[...] se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista a formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 68). Para efetivar o que se tem como objetivo, a proposta classifica os conteúdos e orienta pedagogicamente as ações dos professores.

Pérez Gallardo et al. (1998), em busca de contribuir com a valorização dos conteúdos escolares, propuseram que eles fossem vistos de forma espiralada, ou seja, que se partisse do universo mais próximo do aluno, valorizando em primeiro plano, aspectos da sua cultura local. Num segundo momento, que fosse valorizada a cultura regional, nacional e, por último, porém não menos significativa, a cultura de âmbito internacional (preferencialmente latino-americana). Dessa forma, os autores acreditam dar significado ao que se aprende, visto que, de maneira gradativa, o aluno passa a se reconhecer e, conseqüentemente, a se inserir num contexto sociocultural mais amplo.

Ao contrário disso, não nos parece distante o quanto os conteúdos acabaram se tornando cristalizados e, de certa forma, maiores que a própria necessidade de conhecimento. A partir de uma virtual necessidade de sistematização, o conhecimento acaba se sobrepujando às realidades sociais e culturais de cada escola.

Não seria difícil, hoje em dia, encontrarmos um professor de ciências, por exemplo, que fique bravo com seus alunos ao se dispersarem da aula com um fenômeno que esteja acontecendo fora da classe e, por conseqüência fora do conteúdo planejado. Talvez o fenômeno seja um eclipse solar e os alunos estejam deslumbrados e até assustados. No entanto, naquele momento, a aula deveria ser de estados da água, não tendo relação com o que se passa ao redor. Sendo assim, fecha-se a janela e nega-se a realidade, mesmo que esta tenha total sentido e significado naquele momento. (EHRENBERG, 2003, p. 44).

Trazendo essa discussão para o âmbito da Educação Física e para o debate apresentado neste trabalho, sobre as questões ligadas à inclusão, percebemos que nem nas escolas consideradas referência no atendimento aos alunos com deficiência os conteúdos trabalhados (da forma como são repassados) apresentam possibilidades de tematizar as questões ligadas à inclusão como algo inerente ao próprio ambiente e ao cotidiano dessas escolas (como o caso da escola pesquisada). Ou seja, os conteúdos trabalhados nas escolas, na maioria das vezes, não atendem ao projeto político pedagógico e nem à necessidade de levar aos alunos um aprendizado que, de fato, tenha relação com a realidade que os cerca, neste caso, práticas inclusivistas.

Darido (2007), utilizando-se dos estudos de Coll et al. (2000), afirma que os conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são

viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação. A autora ainda cita os estudos de Zabala (1998), quando ele diz que, atualmente, há uma tentativa de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, não apenas abrangendo as capacidades cognitivas, mas incluindo as demais capacidades.

A seguir são apresentados alguns exemplos de conteúdos da Educação Física propostos por Darido (2007, p. 78), utilizando-se das três dimensões do conteúdo:

### **1.1 Dimensão Conceitual**

- Conhecer as transformações porque passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar a frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente, etc.

### **1.2 Dimensão Procedimental**

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira, [vivenciar o goallball, vôlei sentado].
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

### **1.3 Dimensão Atitudinal**

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

Zabala (1998) ainda propõe uma série de considerações sobre como podemos avaliar os alunos nas três dimensões do conteúdo. Sobre a avaliação da dimensão conceitual, Darido (2007) se utiliza da obra desse autor para dizer que a forma mais usual é a avaliação escrita. Porém ela deve ser usada apenas se não houver tempo e nem tenha sido possível observar a utilização dos conceitos em momentos da própria aula.

O que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados. (DARIDO, 2007, p. 24).

Sobre a avaliação da dimensão atitudinal, Darido (2007) acredita que a melhor forma é propiciar situações de conflito, ou seja, observar, em momentos criados pelo próprio professor ou em momentos espontâneos, como os alunos se utilizam dos conhecimentos de determinados conteúdos, a fim de gerar um debate e resolução de conflitos que acabam aparecendo. “Para avaliar os conteúdos atitudinais, conhecer aquilo que os alunos realmente valorizam e quais são as suas atitudes, é necessário que surjam situações de conflito” (DARIDO, 2007, p. 25).

Por fim, a dimensão procedimental, que se refere ao saber fazer, remete-nos imediatamente, quanto à avaliação, em o quanto o aluno melhorou em termos de qualidades físicas e habilidades motoras básicas. Essa avaliação seria mais adequada quando observada ou até medida, através de testes específicos, a melhora existente, tendo como ponto de partida o próprio desenvolvimento do aluno, numa avaliação do tipo antes e depois.

Porém, Darido (2007) nos coloca que a avaliação procedimental poderia abarcar questões mais amplas como, por exemplo, o quanto o aluno é capaz de se organizar e fazer uma pesquisa do tema proposto, além de saber elaborar textos do conteúdo apresentado. Na Educação Física, esses conteúdos foram ganhando sentido e se transformando também a partir da realidade e da construção histórica, social e cultural de sua época.

Essa mesma autora, nos alerta que a Educação Física, ao longo da história, sempre ficou refém da dimensão procedimental como único saber necessário para a área. Ou seja, a dimensão conceitual, por exemplo, não era vista como importante para a disciplina, apenas o “saber fazer” se manifestava como suficiente. Algo contrário às outras disciplinas escolares, em que a dimensão conceitual sempre pareceu ser o mais importante dos conhecimentos. Faz-se necessário, então, entendermos minimamente como, com o decorrer do tempo, os conteúdos foram abordados nas escolas brasileiras.

### 3.2 OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESPORTE NA ESCOLA

A Educação Física se apresenta no Brasil, no século XIX, como uma proposta de sistematizar o ensino de práticas corporais que promovesse na sociedade uma

preocupação e cuidados com o corpo. Neto (1998) nos informa que, apesar das escolas de Educação Física ter seu lugar mais reconhecido a partir do século XX, vários relatos mostram que, no século anterior, muitas escolas adotavam a Educação Física como disciplina e eram, nesse caso, fortemente influenciadas pela escola europeia. Sobre esse assunto e sobre os conteúdos utilizados na época, o autor nos diz que:

Embora nos casos específicos da Escola Normal e das propostas incluídas na legislação nacional fosse ressaltada a prática específica da ginástica, quando observamos outros colégios que ofereciam a Educação Física, principalmente aqueles que mais recebiam influências europeias, percebemos que o esporte também era indicado como conteúdo dessa disciplina. (NETO, 1998, p. 60).

Notamos que o esporte já aparecia no século XIX como conteúdo da Educação Física, porém a intenção por trás das práticas daquela época advinha de uma ação diferente das creditadas a elas nos dias atuais. Segundo Soares et. al (1992), a intenção era simplesmente preparar os corpos para o trabalho braçal, já que era de interesse da classe hegemônica naquele período histórico. Fica claro, então, que os primeiros conteúdos trabalhados nas escolas datam do fim do século XIX e início do XX e foram baseados na ginástica, quando os militares formados nas escolas de Educação Física do exército difundiam, principalmente, os chamados métodos ginásticos.

Vale a pena ressaltar que a Educação Física ainda hoje sofre reflexos dessa época, já que, de certa forma, ela ainda carrega consigo muito dos significados de disciplina e de corpos saudáveis, que era a premissa do conteúdo trabalhado na época. Às vezes, esses relatos históricos carregam um tom de crítica, como se outras opções de conteúdos não fossem possíveis, como questiona Caparróz (1997, p. 104):

Qual seria outra possibilidade concreta que poderíamos esperar para a Educação Física se considerarmos o contexto da época sem cometer o equívoco de nos basear nos dias atuais: não se pode negar também que a Educação Física, basicamente tem sua gênese aí, ou seja, em determinado momento histórico, mais do que influenciada, a Educação Física é a própria instituição militar.

Prosseguindo na história, a partir da década de 1960 e 1970, o Brasil vive um período marcado pela ditadura militar e pelo início da Guerra Fria. Esses dois fatos fizeram com que o esporte fosse utilizado como meio de reforçar certo positivismo e mostrar uma superioridade a partir das disputas esportivas. Ghiraldelli Júnior (1988)

afirma que o esporte, ganhando ênfase nesse período histórico, tinha a função de anestesiar o movimento social, servindo, pois, como instrumento a serviço de interesses. A escola passa a ter um papel fundamental numa formação cada vez menos questionadora, em que o esporte, inserido verticalmente a partir de regras institucionalizadas, acabaria servindo prontamente a esses interesses. Assim, a Educação Física escolar passa a assumir esse conteúdo quase como um novo sinônimo dessa prática pedagógica.

Segundo Bracht (2000), o esporte se encaixou muito bem na tentativa de gerar nos alunos rendimento e resultados, sem levar em consideração todo aspecto social e de construção histórica do fenômeno. Conseqüentemente, os conteúdos da Educação Física escolar passam a ser, nesse período, predominantemente os esportes, pensados, principalmente, para um rendimento máximo. Desse modo, o esporte ganha *status* e se fortalece como sinônimo de vida saudável, de corpos padronizados de uma beleza atlética e promotor de valores importantes para a vida social. “Como lidar com um fenômeno tão poderoso como o esporte sem sucumbir a ele?” (LUCENA, 1999, p. 18). Essa pergunta, na verdade, explica a força que o esporte historicamente trouxe para a sociedade moderna. E mais, para a sociedade, a escola é quem deve trabalhar esse conteúdo a partir da ótica do rendimento, com o objetivo de proporcionar esses tão anunciados valores e ser o lugar da descoberta de hipotéticos futuros atletas.

Avançando na história, na década de 1980, a Educação Física no Brasil sofre forte influência dos estudos da área geral da pedagogia, quando a escola deveria ser um local não mais de apenas reproduzir e manter os conhecimentos científicos e institucionalizados verticalmente. Deveria, sim, servir de espaço para questionar e refletir, principalmente sobre os aspectos sociais.

Um dos marcos dessa visão na Educação Física foi o livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, publicado em 1992, baseado em estudos da teoria crítica (SOARES et al., 1992). Essa obra propôs uma abordagem para a Educação Física conhecida como Crítico Superadora. Nessa mesma linha, tivemos, também, dentre as mais marcantes, a abordagem Crítico Emancipatória, defendida por Kunz (1991), e aulas abertas às experiências, de autoria de Hildebrandt e Laging (1986). Esses trabalhos ficaram conhecidos como Abordagens Progressistas da Educação Física.

São propostas metodológicas para o ensino da Educação Física, organizadas no sentido de superar práticas anteriores que tinham como viés a disciplina, a reprodução do movimento, regras preestabelecidas, a seleção dos mais aptos em detrimento dos menos aptos.

A proposta difundida por Soares et al. (1992), passa a ser uma das novas referências de discussão sobre os conteúdos para a disciplina de Educação Física na escola. O termo “cultura corporal” passa a significar e ressignificar os conteúdos de uma possível nova Educação Física. Define-se a cultura corporal como sendo uma parcela da cultura geral. Trata-se, assim, de conhecimentos materiais e não materiais, que foram produzidos e acumulados historicamente. Define-se que, a cultura corporal abarca cinco eixos de conhecimento: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, que seriam a expressão concreta das já mencionadas produções culturais. Nesse sentido, o esporte é tratado de forma diferenciada, pensando numa ressignificação para as aulas de Educação Física escolar.

Nesse bojo, duas questões emergem: qual passa a ser o papel da escola e, mais especificamente, da Educação Física na escola? Baseado na obra Soares et al. (1992), Nascimento (1998) afirma que a escola tem por função primordial a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. A Educação Física, como componente curricular da escola, está vinculada a essa finalidade e deve, portanto, garantir:

- a) a socialização e democratização dos conhecimentos sobre a realidade, envolvendo a cultura corporal;
- b) o enraizamento cultural dos educandos a partir das atividades relacionadas à expressão corporal.

Portanto, a escola passa a ser, ou pelo menos deveria, o espaço para democratizar esses conhecimentos que fazem parte da denominada cultura corporal. Para isso, o professor necessita pensar novas práticas e novos conteúdos que favoreçam novas possibilidades de aprendizagem. Soares et al. (1992) afirmam que: “Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino”.

Como os conteúdos são definidos a partir das demandas sociais e culturais historicamente construídas, sem dúvida, não devem ficar no senso comum e apenas se basear no que os alunos já trazem. Devem, a partir do que o aluno traz em sua experiência pessoal, inserir novos conteúdos, de modo a proporcionar sentido/significado para a vida deles (EHRENBERG, 2003).

Sobre esse assunto, Saviani (1997) nos alerta que a escola tem a ver com ciência; e esta, por sua vez, refere-se ao saber sistematizado. É a exigência da apropriação desse tipo de saber pelas novas gerações que justifica a existência da escola. Já a opinião e a produção de meros palpites, por si sós, não têm ligação direta com os objetivos escolares, ficando no âmbito do senso comum.

Para isso, os conteúdos devem ser tematizados de acordo com as necessidades trazidas pelos alunos, sem deixar de compor os conteúdos atrelados à cultura corporal. Entretanto, não devem se restringir às práticas corporais já cristalizadas, que apenas refletem uma conhecida e preocupante atuação do professor de Educação Física como apenas um mantenedor e reproduzidor de algumas tradições de conteúdos que se repetem na maioria das escolas brasileiras. Principalmente as já conhecidas atividades de quadra, que trabalham com os conteúdos esportivizantes, tais como: vôlei, basquete, futebol e handebol, e sem que haja uma transposição didática deles.

Alguns autores têm condenado a prática da educação física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: Futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo esse tema, Rangel-Betti (1995) pergunta: tendo em vista que os currículos das escolas de educação física incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, folclore e outras, como explicar a pouca utilização desses conteúdos? A autora levanta as seguintes possibilidades para tal fato: falta de espaço, de motivação e/ou de material? Comodismo? Falta de aceitação desses conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais tem maior afinidade? (DARIDO, 2007, p. 17-18).

Outro fator a ser considerado na definição dos conteúdos a serem trabalhados é a contemporaneidade. Para Soares et. al (1992), isso significa que a seleção dos conteúdos deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe, mantendo-os informado dos acontecimentos nacionais e internacionais. Nessa perspectiva, consideramos que outras disciplinas, tais como Matemática, História e Geografia, trabalham com conteúdos que precisam de uma sequência de

conhecimentos que servirão de base para as séries subsequentes. Por exemplo, para entendermos os conteúdos da história do descobrimento do Brasil se faz necessário conhecer o contexto histórico da época na Europa. E na Educação Física? Esse entendimento sobre os conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física existe?

Voltando aos PCNs e numa tentativa de responder à pergunta supracitada, temos, então, para o ensino médio, uma base para se determinar os conteúdos a serem trabalhados. É uma base sustentada por três critérios: relevância social (práticas com presença marcante na sociedade brasileira), características dos alunos (considerando diferenças entre as localidades) e conhecimento que a Educação Física possui a respeito da cultura corporal (BRASIL, 2000). Os conteúdos da Educação Física foram divididos em três blocos, tendo assuntos em comum e algumas particularidades: conhecimentos do corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas. Essa organização tem a função de “[...] evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada” (BRASIL, 2000, p. 46).

Dentre os conteúdos citados, jogos e esportes costumam ser os mais indicados por professores de Educação Física.

Consideram-se esportes as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios, etc. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais e culturais. Por exemplo, os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo de Futebol e determinadas lutas de boxe profissional são vistos e discutidos por um grande número de apreciadores e torcedores (BRASIL, 1997, p. 170).

Os esportes adaptados, possivelmente, devem ser incluídos no bloco denominado “Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica”, já que se trata de uma prática institucionalizada, ligada às federações regionais, nacionais e internacionais e que possuem regras próprias. São esportes que, recentemente, têm atraído cada vez mais mídia e apreciadores dessas modalidades.

No entanto, apesar de já se passarem quase 15 anos da constituição desses parâmetros para a Educação Física (nos quais a proposta é de que o professor deva contemplar o maior número de práticas corporais e de conhecimentos a partir da prática de diversos conteúdos), o que notamos na maioria das escolas é uma contínua reprodução dos conteúdos esportivizantes, ainda atrelada a uma pedagogia tecnicista. Talvez, mais do que discutirmos quais novos conteúdos para a nossa área devem ser trabalhados nas aulas na escola, seria melhor pensarmos como, de fato, os já conhecidos conteúdos estão sendo tratados a partir de uma transposição didática. Nesse caso, os esportes paralímpicos, de forma adaptada, serviriam de conteúdo na perspectiva de ressignificar a prática do conteúdo tradicional da Educação Física, que são os esportes.

Numa tentativa de trabalhar com temas regionais e respeitando a base maior do projeto de nação para a educação, o Estado do Espírito Santo, no ano de 2009, publicou um documento que tinha como intenção subsidiar os professores das escolas públicas estaduais a partir de um eixo único. Esse documento deveria servir de base para o Projeto Político Pedagógico das escolas. Um de seus capítulos foi destinado à disciplina de Educação Física. O documento aponta alguns objetivos a serem alcançados, dentre eles, destacamos:

Desenvolver os aspectos intelectuais, sociais, afetivos e morais, para o desenvolvimento de autonomia, liberdade, cooperação, socialização, participação social, afirmação dos valores e princípios democráticos.  
Discutir sobre os aspectos éticos e sociais para desenvolver uma postura não preconceituosa e não discriminatória das manifestações e expressões corporais dos diferentes grupos étnicos e raciais (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 114).

Esse mesmo documento, ao tratar do esporte, considera que:

Priorize o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes nos contextos mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 120).

Importante frisar a preocupação do documento em alertar para uma necessidade de recriar as regras esportivas a partir de uma urgência inerente à prática escolar, que é o desenvolvimento da inclusão. Esta deve ser direcionada aos menos aptos ou às pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

Ao trabalhar com os conteúdos, o documento acima citado, indica as competências a partir do que chama de eixos temáticos. O esporte aparece como um dos eixos denominado Jogo Esportivo, cujo objetivo é fazer com que o aluno:

- Conheça as diversas modalidades esportivas instituídas socialmente praticadas em outros países e no Brasil;
- Compreenda as diferentes formas de organização esportiva;
- Desenvolva a capacidade de adaptar as regras, os materiais e o espaço visando a inclusão de si e do outro (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 124).

Quanto aos conteúdos, o documento, de uma forma geral, sugere que se trabalhe com:

- Iniciação Desportiva;
- História das modalidades: atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol, futsal;
- [...]. Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre o esporte;
- Atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol, etc.;
- Fundamentos técnicos básicos;
- Noções de Regras;
- Princípios gerais de ataque, defesa e circulação de bola;
- Os grandes eventos esportivos;
- **Esportes Adaptados** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 124, grifo nosso).

Notamos que, tanto nos objetivos quanto nos conteúdos, esse documento apresenta uma preocupação em indicar uma possibilidade de adaptar as regras dos esportes a partir de uma necessidade de inclusão, mesmo percebendo uma limitação, já que não avança na questão, apenas cita-a como uma possibilidade.

### 3.3 ESPORTE, ESPORTE ADAPTADO E ESCOLA: NOVOS DESAFIOS A PARTIR DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DESSES CONTEÚDOS

Para Bracht (2011, p. 14):

O esporte é um dos fenômenos mais expressivos da atualidade. Sem dúvida o esporte faz parte hoje, de uma ou de outra forma, da vida da maioria das pessoas em todo o mundo. Tão rápido e tão ferozmente quanto o capitalismo o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento.

Retornaremos a discussão sobre a época histórica da inserção do esporte como principal, ou talvez único, conteúdo da Educação Física, para entendermos como ele se coloca enquanto conteúdo nas escolas atualmente.

O esporte aparece de maneira marcante nas escolas brasileiras, como já dito anteriormente, no período da ditadura militar, principalmente nas décadas de 1960,

1970 e 1980. Bracht (2006) nos coloca que, nessas décadas, principalmente, houve uma inversão na subordinação, associando o esporte à própria Educação Física. A ideia era a de que o papel da disciplina fosse o de criar uma pirâmide e uma seleção de talentos para uma possível representação do país em eventos esportivos:

Assim, os planos nacionais de Educação Física e Esporte construídos nos anos 70 e parte dos anos 80, portanto durante a ditadura militar, viam na Educação Física o espaço para o ensino do esporte e a base de um sistema esportivo que tinha como meta transformar o país numa grande potência esportiva. No contexto das escolas, o evento norteador do trabalho do esporte escolar eram os jogos escolares, nas suas versões municipais, regionais, estaduais e nacional. Esse processo todo fez com que os códigos e os princípios do esporte, pela sua importância social e política, se impusessem a Educação Física escolar e, conseqüentemente, à escola. Tal foi essa imposição e subordinação que, no imaginário social e escolar, a Educação Física escolar passou a ser sinônimo de esporte, produzindo uma monocultura do esporte na escola. (BRACHT, 2006, p. 125).

O esporte de alto rendimento passa a ser o principal conteúdo trabalhado nas escolas, sendo muito útil para as intenções políticas da época. O advento da televisão, nesse mesmo momento, trouxe uma massificação do esporte como um dos maiores fenômenos sociais do mundo. Kunz (2004) relata que a televisão assume o papel de transmitir o esporte de forma “correta”. Este correta entre aspas indica a intenção de formatar o esporte a partir de interesses e de regras preestabelecidas e institucionalizadas – o esporte sistematizado e de rendimento competitivo e para espetáculo.

Bracht (2009) nos informa que o esporte gera uma série de discussões e preocupações, já que:

- a) O esporte (de rendimento) tornou-se a expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo moderno;
- b) Uma das bases da legitimação social do sistema esportivo era sua alegada contribuição para a educação e a saúde;
- c) O esporte é/era o conteúdo dominante da Educação Física.

A partir dessas informações trazidas por Bracht (2009), podemos considerar que o esporte, principalmente a partir das décadas de 70 e 80, passa a ser na escola quase que sinônimo da própria Educação Física. É o que se percebe, quando diz que o esporte impõe-se à Educação Física, ou seja, instrumentaliza-a para o alcance de objetivos que são definidos e próprios do sistema esportivo.

O tema esporte de rendimento e esporte escolar talvez tenha gerado, no meio acadêmico, um dos mais polêmicos debates, principalmente a partir da década de 80. Foi uma época em que a proposta de novas metodologias para a Educação Física, denominadas de progressistas, começou a questionar a proposta de esporte que era apresentada nas escolas até aquele momento.

Baseado em inúmeros questionamentos e, conseqüentemente, em inúmeros pontos de vista sobre o tema, muitas foram as propostas e opiniões sobre sua legitimidade e aplicabilidade nos mais diversos contextos e espaços. A partir dos textos produzidos na “Revista Movimento”, na década de 1990, abriu-se uma discussão sobre esse tema no início dos anos 2000.

Nesse debate, destacamos os professores Adroaldo Gaya e Valter Bracht, que expõem pontos de vista antagônicos sobre seus entendimentos a respeito da função do fenômeno esportivo e a formação de crianças e jovens a partir desse referencial no contexto escolar. O eixo central desse debate entre os autores se baseia numa possível exclusão dos considerados menos aptos à performance esportiva, quando analisamos o esporte dentro de suas regras preestabelecidas e não realizamos nenhum tipo de transposição para o espaço escolar (LOVISOLO; STIGGER, 2009).

Ainda sobre o tema, Kunz (2006) discute a classificação de Tubino (1991), quando ele propõe os conceitos de “Esporte performance”, “Esporte participação” e “Esporte educação”. Para Kunz (2006), não basta classificar os esportes sem que antes ocorra um profundo estudo sobre o conceito do que seria educacional e, ainda, que tenha elementos de uma “encenação” pedagógica. Ainda para o autor, partindo do:

[...] interesse pedagógico da Educação Física pelos esportes, o objeto de estudo deveria se concentrar mais sobre todas as formas de manifestação humana e de forma contextualizada, em que ser humano e movimento são relevantes tanto ao agir e pensar como para as relações entre os próprios homens [tenham eles deficiência ou não]. (KUNZ, 2006, p. 67).

Bracht (2006) cita a importância dada ao aprendizado de outras manifestações da cultura corporal de movimento como a dança e as lutas. Sobre os esportes, cita os estudos de Kunz (1994) para alegar que o esporte escolar deveria passar por uma transposição didática. “Nesse processo ele passaria a orientar-se pelos princípios e códigos da instituição escolar, subordinando-se ao projeto pedagógico da escola” (BRACHT, 2006, p. 125).

Se pensarmos que a prática do esporte trazida nos moldes do alto rendimento para dentro da escola, sem que haja uma transposição de alguns valores, será benéfica para as aulas de Educação Física, cairemos no mesmo erro de acharmos que é ao forjarmos o esporte como possibilidade de conseguirmos os “futuros campeões” que ele ganhará sentido pedagógico nas aulas de Educação Física.

Para tanto, faz-se necessário que o professor consiga em seu planejamento ser crítico e reflexivo de sua própria prática, a fim de que suas aulas, pautadas dentro de alguma prática esportiva, sirvam de instrumento pedagógico para todos os alunos, sem distinção. Ainda que, ao pensar sua prática, não se utilize e se pautem numa aula que nivele seus alunos por baixo, para que as potencialidades, tanto de ordem física e motora quanto de ordens cognitivas e sociais, justifiquem-se por uma pseudo não exclusão dos menos aptos.

Devemos concordar com Bracht (1987), quando esse autor propõe o termo esporte “da<sup>8</sup> escola” como uma forma de tratar de forma diferenciada o esporte nas aulas de Educação Física. Assim, o esporte deve servir para a quebra de seus próprios paradigmas, servindo de importante instrumento pedagógico na construção de um ser autônomo e emancipado<sup>9</sup>.

Atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (KUNZ, 2006, p. 43).

Como já apontado neste texto, as propostas de se trabalhar o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física vêm da necessidade de não negarmos o esporte como importante prática e manifestação social. Ao mesmo tempo, como disseminado pelos autores da corrente progressista, devemos pensar uma proposta na qual o esporte sistematizado seja repensado e que a escola consiga ressignificá-lo.

---

<sup>8</sup> Termo cunhado por Bracht (1987). O Autor se utiliza dele para criticar a forma como os esportes são inseridos nas escolas e ao mesmo tempo propõe o termo esporte **da** Escola para anunciar a necessidade de sua reconstrução no espaço escolar.

<sup>9</sup> Termo baseado no estudo de Kunz (2006) sobre a sua proposta metodológica para a Educação Física, denominada “Crítico Emancipatória”.

### 3.4 ESPORTE ADAPTADO E ESCOLA: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM

Como apontado anteriormente, a partir dos PCNs para a Educação Física, os esportes adaptados se apresentam como possível conteúdo, por considerarmos localizado dos Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica. Trazendo a discussão para o campo da Educação Física para pessoas com deficiência, Winnick (1990), citado por Araújo (1998, p. 18), define esporte adaptado como sendo:

Experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos. O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas [...] [com] deficiências com pessoas “normais” e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiência.

O próprio Araújo (1998) define o desporto adaptado como sendo uma adaptação realizada em algum esporte de conhecimento popular e são experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos.

Normalmente, a literatura nos apresenta o episódio do Pós-Segunda Guerra Mundial como marco inicial da prática esportiva adaptada no mundo, porém sabemos que existem relatos de práticas e organizações esportivas bem antes desse fato. Em 1922, foi fundada a Organização Mundial de Esportes para Surdos (CISS). Assim, as pessoas com esse tipo de deficiência chegaram a organizar sua própria competição internacional – os Jogos Silenciosos. Hoje, os atletas surdos costumam praticar esportes junto a pessoas sem deficiência e não possuem modalidades no programa paralímpico (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20—a]).

Entretanto, o marco histórico da prática de esportes adaptados é realmente creditado ao ano de 1945, como mostra o trecho abaixo:

Em 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial, um espólio visto principalmente nos países europeus envolvidos no conflito foi o considerável número de combatentes que sofreram lesões na coluna vertebral, ficando paraplégicos ou tetraplégicos. Isto influenciou o neurocirurgião alemão Ludwig Guttmann a iniciar um trabalho de reabilitação médica e social de veteranos de guerra, através de práticas esportivas. Tudo começou no Centro Nacional de Lesionados Medulares de Stoke Mandeville. (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20—a]).

Em outro trecho descrito por Araújo (1998, p. 18), observamos o mesmo fato histórico, quando diz que “[...] após a última grande guerra, vários governos implementaram serviços de reabilitação para o tratamento de soldados lesados. O desporto adaptado nasce dentro desse contexto, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos”. Esses relatos associam o processo de reabilitação física desses soldados à utilização do esporte, mas também como uma forma de lazer e socialização.

Essa iniciativa de modificar e adaptar os esportes convencionais já existentes partiu, além dos profissionais, dos próprios participantes.

Desde o início, era óbvio que haveria necessidade de adaptações dentro do programa. Grande parte das primeiras adaptações foram devidas à imaginação dos participantes. Sempre que eles viam a necessidade de modificar o equipamento pra adaptar uma prótese ou de mudar as regras de um jogo praticado com a cadeira de rodas, a adaptação era feita por eles próprios [...]. (ADAMS et al., 1985, p. 217).

No Brasil, o esporte adaptado foi introduzido a partir da iniciativa de duas pessoas, o Sr. Robson Sampaio de Almeida, residente no Rio de Janeiro e o Sr. Sergio Serafim Del Grande, da cidade de São Paulo (SILVA, 2008). Em trecho citado por Araújo (1998), encontramos o relato de Del Grande, que dizia que, após ficar paraplégico, em 1951, foi se tratar nos Estados Unidos. Lá, uma das suas atividades era obrigatoriamente uma prática esportiva, que era escolhida por ele mesmo; poderia ser o basquete, a natação, o arco e flecha ou o arremesso de disco e dardo. Nesse caso, Del Grande optou pelo basquete, o que, conseqüentemente, fez com que tenha sido a primeira modalidade trazida para o Brasil durante a década de 1950.

Para Araújo (1998, p. 20), as orientações oriundas da reabilitação através do esporte adaptado estavam “[...] relacionadas com os cuidados pessoais, para maximizar a independência pessoal, a autoconfiança física, psicológica e social”. Nesse sentido, nos parece ficar evidente a afirmação de que a preocupação maior com a prática esportiva estava relacionada, inicialmente, a fatores que não eram necessariamente o esporte de competição. Um trecho apontado por Adams et al. (1985), citado por Araújo (1998), mostra-nos que a intenção inicial da prática esportiva estava no processo de reabilitação, com ênfase na recreação e na socialização.

Araújo (1998, p. 21) cita que o jornal “Superação”, de 1988, divulgou a seguinte nota:

Os primeiros resultados desta prática mostram que, em um ano de trabalho, o Dr. Guttmann conseguiu preparar seis paraplégicos para o mercado de

trabalho e reconheceu que as atividades esportivas, como ocupação terapêutica, eram importantes na reabilitação psicossocial dos deficientes [...].

A denominação que hoje utilizamos para designar as modalidades adaptadas, ou surgidas exclusivamente para a prática esportiva de pessoas com deficiência, teve sua origem a partir dos jogos internacionais de Stoke Mandevile, cidade inglesa onde foi construído o hospital dirigido pelo médico alemão Ludwig Guttmann. Na ocasião, o médico aproveitou os jogos olímpicos que aconteceram em Londres, em 1948, e passou a realizar, na mesma época, os jogos para os paraplégicos.

A partir daí, esforços foram somados para que, em 1960, acontecessem oficialmente os primeiros jogos paralímpicos. A organização internacional de Esportes, a partir das olimpíadas de Roma, instituiu a realização das PARALYMPICS, nome dado às olimpíadas em que participavam pessoas com deficiência (CIDADE, 2009, p. 85).

A ideia de Guttman, em realizar os jogos paralímpicos juntamente com a data dos jogos olímpicos trouxe um retorno de visibilidade que, rapidamente, foi incorporado ao Comitê Olímpico Internacional (COI), em 1960. Desde então, acontecem, normalmente, quinze dias após o término das olimpíadas de verão. Porém, só a partir de Seul, em 1988, os jogos passaram a acontecer na mesma cidade e se utilizando das mesmas estruturas esportivas das olimpíadas.

O termo paralimpíadas foi originalmente utilizado por uma paciente, Alice Hunter, do hospital de Stoke Mandevile, que escreveu, para a revista *The Cord Journal of the Paraplegics*, um artigo intitulado “*Alice at the Paralympiad*”, com o objetivo de descrever sua história no esporte (CIDADE, 2009). Desde então, o termo tem sido utilizado para identificar os jogos que acontecem de quatro em quatro anos e também servem para distinguir os esportes que são praticados pelas pessoas com deficiência. Desde 2011, o termo paraolímpico no Brasil vem sendo gradativamente substituído pelo termo paralímpico<sup>10</sup>, por solicitação do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> “Seguindo o alinhamento global sugerido pela *International Paralympic Committee* (IPC), o Brasil também passou a adotar o termo paralímpico, em substituição ao paraolímpico. Desta forma, passa-se a se chamar Comitê Paralímpico Brasileiro, assim como as entidades e federações.” (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20—b]). Dessa forma, por vezes adotaremos nesta pesquisa o termo paralímpico como sinônimo de esporte adaptado e vice-versa.

<sup>11</sup> Órgão fundado em 1995 nos mesmos moldes do COB (Comitê Olímpico Brasileiro), que administra o Esporte Paralímpico no Brasil.

Os Jogos [Paralímpicos] são a expressão máxima do desporto de alta competição entre as pessoas [...] [com] deficiência. Participam dos Jogos Paralímpicos os melhores atletas [...] [com] deficiência. A estrutura do esporte [paralímpico] brasileiro é semelhante à do esporte olímpico [...]. Os Jogos [Paralímpicos] são o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e números de participantes, e podemos dizer que no momento representam, no nosso entendimento, o maior avanço na área da Educação Física adaptada. (COSTA; SOUZA, 2004, p. 32).

Hoje, o programa paralímpico é elaborado pelo Comitê Paralímpico Internacional (IPC) e possui vinte modalidades de verão e cinco de inverno.

A maioria dos esportes e eventos [paralímpicos] são modificações, adaptações dos esportes e eventos olímpicos, com normas de classificação que permitem o desenvolvimento das capacidades funcionais de cada atleta. Entretanto, na maioria dos esportes participam atletas de todos os tipos de deficiência (competindo em seu grupo) e alguns esportes, como o judô e o *goalball*, são oferecidos apenas para os deficientes visuais. (CIDADE, 2009, p. 92).

Importante dizer que grande parte das modalidades apresentadas hoje não fazia parte do programa paralímpico desde o início. A cada dia são desenvolvidas modalidades adaptadas dos esportes convencionais e que, possivelmente, serão incorporadas ao programa dos jogos paralímpicos, como, por exemplo, o handebol adaptado.

As vinte modalidades paralímpicas de verão reconhecidas pelo IPC são: atletismo, basquete em cadeira de rodas, natação, vôlei sentado, *goalball*, tiro com arco, tiro esportivo, esgrima, judô, vela, rúgbi, bocha, futebol de cinco, futebol de sete, ciclismo, hipismo, halterofilismo, remo, tênis de mesa e tênis em cadeira de rodas.

Vale a pena ressaltar que o termo esporte adaptado, que serve para designar o esporte praticado pelas pessoas com deficiência, de acordo com alguns autores, não deveria ser utilizado. “Em nível internacional o termo esporte adaptado não é aceito, e sim o termo esporte para deficientes ou esporte para pessoas com deficiência.” (CASTRO, 2005, p. 437). Porém, no Brasil, esse termo continua sendo fortemente utilizado, além de outras terminologias, tais como: paradesporto e esporte paralímpico.

Assim como o esporte é considerado um dos blocos de conteúdos dentro da Educação Física escolar, podemos considerar que o esporte adaptado surge como uma das possibilidades da denominada Educação Física adaptada. Esse termo surgiu aproximadamente no fim dos anos 1950 e se baseava fortemente nas

prerrogativas do chamado modelo médico de deficiência. A Educação Física adaptada foi definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD) como:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes [com deficiência] que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física geral. (PEDRINELLI, 1994 apud COSTA; SOUSA, 2004, p. 29).

Nesse sentido, a intenção de se trabalhar a Educação Física com as pessoas com deficiência se apresenta como um início das práticas corporais adaptadas, as quais devem ser feitas em locais apropriados, distintos dos espaços de convívio e de práticas corporais das pessoas sem deficiência, inclusive e principalmente na escola.

Parece-nos que as definições do que seria a Educação Física para pessoas com deficiência, assim, estabelecem uma divisão no trato da prática corporal entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

Em esportes, adaptação significa modificação, ajuste ou acomodação de contextos físicos (equipamentos, locais, material) e de procedimentos (regras, organização) de uma modalidade ou evento esportivo. O esporte para deficientes é muitas vezes adaptado às limitações e potencialidades do indivíduo para possibilitar experiências com novos movimentos e novas vivências, promovendo integração total do indivíduo com a sociedade. (CASTRO, 2005, p. 437).

Adams et al. (1985, p. 218), ao falarem sobre a necessidade de adaptação, para as pessoas com deficiência praticarem os esportes, dizem que “[...] convém não se opor à modificação das regras dos esportes ou dos jogos, os quais devem ser regulamentados de modo a atender às necessidades do grupo”. Ao mesmo tempo, dão o exemplo do tênis em cadeira de rodas, em que uma das adaptações foi o fato de terem determinado que a bola poderia tocar duas vezes o chão, em vez de uma única vez, antes que a jogada fosse considerada perdida.

Nesse mesmo sentido, Oliveira Filho (2003) cita que a criação das modalidades específicas, como o caso do *goalball*, respeita as limitações dos praticantes e potencializa as áreas preservadas por meio de informações sonoras e táteis, incrementando o referencial espacial do praticante. Ou seja, os conceitos do esporte adaptado nos mostram a importância das adaptações e modificações específicas, a

fim de sistematizar enquanto prática esportiva para e apenas, pelas pessoas com deficiência.

Parece-nos que no próprio meio acadêmico, exista uma visão pré estabelecida das intenções para que o esporte adaptado foi criado, assim Araújo (1998, p. 18) se utiliza dos estudos de Winnick (1990) para nos informar que “[...] o âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas [...] [com] deficiências com pessoas ‘normais’, e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiência.” O autor encerra a questão dizendo: “Portanto, podemos entender por desporto para deficiente aquele que é elaborado para atender exclusivamente a esta população.” (ARAÚJO, 1998, p. 18).

Esse tipo de pensamento, que por anos, permeou as discussões sobre inclusão e esporte, possivelmente tenha sido fundamental para criar um paradigma de que o esporte adaptado não são práticas possíveis de serem feitas por pessoas com e sem deficiência. Sendo então um dos entraves para a inserção desses conteúdos até agora no espaço escolar.

Entendendo que a história dos esportes adaptados e da educação física adaptada se ergueram e se sustentam a partir de princípios que não vão de encontro aos ideários da inclusão. Carmo (2002, p. 5), ao mesmo tempo que entende esse distanciamento entre esporte adaptado e inclusão, questiona os estudiosos da área ao dizer que: “É justamente aí que reside o grande desafio para a comunidade científica da área, isto é, conciliar os princípios da Educação Física adaptada com os princípios da inclusão escolar, que em tese são contraditórios”.

Consideramos então, que esse trabalho se apresenta como um dos caminhos possíveis apontados e questionados por Carmo (2002), conciliando então os princípios do esporte adaptado e da inclusão escolar. Assim, a proposta deste trabalho foca na possível introdução de outro/novo conteúdo nas aulas de Educação Física escolar.

Nesse sentido, para o debate a seguir, iremos nos basear na definição de Educação Física defendida por Bracht (2003), quando anuncia a Educação Física como uma prática pedagógica. Para o autor: “A Educação Física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é

configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2007, p. 32-33).

Por sua vez, os esportes adaptados acabam sendo, talvez, a primeira forma de tentarmos transpor sua prática para o espaço escolar, na perspectiva da inclusão, já que o esporte é a forma mais conhecida de adaptação para as pessoas com deficiência. Outras práticas corporais, como a dança em cadeira de rodas, por exemplo, ainda são pouco divulgadas e trabalhadas na mesma proporção que os esportes.

Nesse sentido, Kunz (2006) nos apresenta algumas ideias, tendo como ponto de partida a transformação didática dos esportes enquanto prática corporal e aglutinadora de conteúdos. Para tanto, o autor nos situa historicamente e cita o livro *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física* (1986), de Hildebrandt e Laging. Kunz (2006) se utiliza dessa obra para dizer que, primeiramente, para se ensinar os esportes aos alunos, devem-se observar pelo menos:

[...] as experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino e da escola. (KUNZ, 2006, p. 18-19).

Reforçando essa ideia, Soares et. al (1992, p. 70) afirma que:

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola.

Quando assumimos um dos conteúdos que podem e devem ser trabalhados dentro da cultura corporal, devemos considerar que o aporte de conhecimento teórico desse conteúdo deva ser na sua totalidade. Portanto, considerando a sua construção e modificação histórica, além dos seus aspectos sociais e culturais. Não podemos cair no equívoco de achar que não devemos mencionar e nem estimular nos alunos os aspectos de ordem física e técnica. Porém, esses não são os únicos objetos da Educação Física na escola.

As propostas progressistas da Educação Física tratam o esporte como um dos conteúdos da cultura corporal, porém devemos nos desvencilhar dos conceitos

esportivizantes já descritos neste texto. Kunz (2004, p. 56) nos lembra de um texto tratado por Bracht (1987), que reafirma como os valores difundidos pelos meios de comunicação, através de seus *slogans* e jargões, influenciam o imaginário de crianças e jovens em formação, quando tece uma crítica ao anunciar que: “Criança que pratica esporte, aprende as regras do jogo capitalista”.

Cabe ao professor de Educação Física trazer esse debate e trabalhar de modo que os alunos consigam pensar de forma crítica sobre essas afirmações, que apenas servem para sustentar um sistema vigente de desigualdades e alienação. Lembramos que a proposta deste trabalho é o de incluir o esporte adaptado como um dos conteúdos a ser desenvolvido pelos professores de Educação Física na perspectiva da inclusão. Porém, queremos aproveitar o debate para lembrá-los de que, sem uma visão crítica e de transposição para uma pedagogia que desenvolva o esporte adaptado na escola, esse conteúdo servirá apenas para a manutenção das diferenças e de uma inclusão às avessas, já que o esporte adaptado foi pensado inicialmente apenas para as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, ao pedagogizar a prática esportiva, o professor passa a ser, então, o elo entre o conhecimento dos esportes sistematizados (que na maioria das vezes são conhecimentos que grande parte dos alunos já traz consigo). É preciso uma desconstrução desse modelo de esporte de rendimento, a fim de gerar um modelo de esporte “da” escola. Afinal, cada turma e cada realidade social trarão dificuldades e soluções para a prática desse conteúdo de forma mais igualitária, propiciando a absorção de novos conhecimentos. Assim, a Educação Física deve ater-se:

[...]a uma concepção pedagógica que reflita criticamente sobre este conceito de esporte e tem de figurar na aula de Educação Física de maneira que os alunos tenham possibilidade de entender o esporte e mudá-lo de acordo com os seus interesses, suas necessidades e seu próprio modo de vida. A tarefa desta concepção crítica é a ampliação do significado do movimento para significados mais expressivos, mais comunicativos, mais explorativos e mais produtivos. (HILDEBRANDT, 2003, p. 42).

Kunz (2006) nos alerta que, para que haja um entendimento sobre as diferenças existentes entre esporte de rendimento sistematizado e esporte educacional, faz-se necessário definirmos, inicialmente, o que seria de fato educação. Baseado nos estudos de Dietich e Landau (1990), Kunz (2006) entende a educação como um conceito amplo, como sendo toda e qualquer reação orientada sobre os fatores de

desenvolvimento do homem. Para o autor, esse espaço educacional pode ser institucionalizado como nas escolas, por exemplo, ou em outros espaços, como os parques, clubes e/ou a própria família. Porém, o autor nos indaga sobre o compromisso educacional que a escola teria na transmissão desses conhecimentos ditos educacionais. Kunz (2006) utiliza o conceito de “encenação” do esporte como objeto de ensino ou como meio pedagógico na utilização dos conteúdos. Ele nos diz que:

O objetivo de ensino da Educação Física é, assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes. (KUNZ, 2006, p. 73).

Entendemos, então, que o conteúdo dos esportes adaptados, trazidos para a lógica da encenação do esporte como conteúdo educacional, é extremamente relevante do ponto de vista da inclusão e, principalmente, como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física.

Daremos, aqui, ao esporte adaptado, o mesmo *status* e realizaremos discussões atreladas ao esporte, mesmo entendendo o esporte adaptado apenas como uma área de um campo maior denominado esporte. Referindo-nos já ao esporte adaptado e associando a discussão feita por Bracht (2006, p. 89), vale a pena ressaltar que a apropriação desse conteúdo se faz por diferentes sentidos: “Aprender as técnicas esportivas, mas, também, apreensão reflexiva dos conhecimentos que temos sobre esta manifestação cultural”.

O autor ainda nos diz que a escola tem um papel diferente do atrelado à mídia, já que a escola é a principal responsável por “alfabetizar” esportivamente a população. Continua nos dizendo que é na escola que o esporte será tratado histórica e socialmente, de forma que consiga gerar nos alunos o exercício da cidadania no âmbito da vida e da cultura.

Cabe, pois, ressaltar que o esporte adaptado ainda não é de todo conhecido pela maioria das pessoas e que, na escola, além de poder ser apresentado como uma adaptação dos esportes convencionais (quando pensado para as pessoas sem deficiência), ele assume esse papel de servir de parâmetros para uma discussão da

prática esportiva “da” escola. Não será, portanto, nem o esporte sistematizado das pessoas sem deficiência, nem o esporte sistematizado das pessoas com deficiência. Será, sim, um modelo de prática esportiva que tenha como objetivo a participação e, principalmente, a inclusão de todos. Além das possibilidades apresentadas de discutirmos os fatos históricos e sociais do trato com as diferenças.

Bracht (2006) nos dá o exemplo do futebol como sendo, talvez, o fenômeno esportivo mais reconhecido, e como ele, dentro da perspectiva escolar, faria mais sentido quando trabalhado em todas as suas possibilidades de exploração educacional:

O Futebol não faria sentido ser incorporado pela escola, ou seja, estimulado a ser praticado e ensinado sistematicamente na escola, apenas na perspectiva da aquisição das destrezas motoras que o compõem (aprender a driblar, a chutar a bola,...). Esta seria uma visão muito reduzida do que poderia ser a alfabetização esportiva. O futebol é um fenômeno de uma importância social, econômica e cultural e de tal influência na vida das pessoas que colocam para a escola o desafio de instrumentalizar o aluno com saberes que permitam uma ampla e crítica visão desse fenômeno. É preciso que a escola mostre diferentes possibilidades de viver e usufruir do futebol, diferentes daquela que majoritariamente a mídia apresenta, e mostre que o futebol pode ser ressignificado em função de interesses, necessidades e particularidades dos grupos sociais que com ele se envolvem (BRACHT, 2006, p. 52).

Podemos, então, utilizar esse exemplo para todas as práticas esportivas, no nosso caso a prática dos esportes adaptados. Esse conteúdo tematizado, transposto didaticamente para o espaço escolar, principalmente a partir da mudança da sociedade para uma prática cotidiana inclusiva, deve servir como importante instrumento para os professores de Educação Física.

Realizando uma discussão sobre a importância do esporte no processo de inclusão social, Bracht (2006, p 128) diz que, para os incluídos, o esporte se apresenta como “[...] uma possibilidade, entre outras, de enriquecer suas vidas por meio de uma prática que envolve sociabilidade, encontros, emoção, divertimento, movimento”. Conclui dizendo que: “A Educação Física pode promover uma educação esportiva orientada exatamente para uma prática esportiva em que se privilegiem os encontros, o divertimento, a camaradagem e a promoção da saúde.” (BRACHT, 2006, p. 128).

Seguimos, então, a obra de Kunz (2006), para entendermos como podemos trabalhar numa perspectiva progressista, sendo, principalmente, um eixo norteador

da proposta de transposição didática de um conteúdo já sistematizado. Apesar de os esportes adaptados serem recentes e, até então, serem pouco desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar, já estão muito carregados de estigmas, correndo o risco de serem tratados como uma espécie de inclusão às avessas.

Não se trata de uma tarefa fácil desconstruir no imaginário dos alunos algo tão institucionalizado e carregado de significados e modos de se afirmar como imutável. Nesse sentido, vale a pena o professor desmistificar que a construção, por exemplo, das regras esportivas já foi mudada várias vezes e que essa mudança existe para atender a determinadas condições atuais que beneficiam não necessariamente os praticantes. Como exemplo, temos o voleibol, que sofreu algumas mudanças de regras para que passasse a ser um esporte mais comercial, ou seja, mais visto por uma quantidade maior de pessoas; o que, conseqüentemente, aumentaria a audiência televisiva e, logo, os lucros das empresas de televisão.

Portanto, é importante que os alunos entendam que a mudança de regras não é algo que não possa ser feito nas aulas de Educação Física. Muito pelo contrário, o interesse, neste caso, é a ação mais intensa dos alunos sobre determinada prática esportiva, “Intenso” no sentido de apresentar este conteúdo como elemento da cultura (corporal, de movimento), e não apenas como uma atividade isolada dos seus fatos históricos e, nesse caso, de conquistas das pessoas com deficiência. Dessa forma, o conteúdo “esportes adaptados” passa a ser um importante instrumento para se discutirem os avanços dos direitos das pessoas com deficiência.

A discussão trazida até aqui nos ajuda a entender o esporte como um dos conteúdos mais trabalhados nas aulas de Educação Física, na escola, atualmente. Porém, o que vemos é um conteúdo restrito às práticas mais tradicionais e sem nenhum tipo de reformulação pedagógica em sua aplicação. Assim, o esporte paralímpico talvez seja, hoje, a forma mais atual de ressignificar o esporte a partir da sua necessidade de adaptação.

Sabemos que a “desconstrução” dos padrões esportivos institucionalizados consiste em mudanças que não ocorrem da noite para o dia. Contudo, considerando que os esportes adaptados são uma prática ainda desconhecida da maioria dos alunos nas escolas brasileiras, talvez a inserção deste conteúdo nas aulas de Educação Física (já sendo pensadas a partir da realidade de cada escola) sofra menos com a

interferência negativa que os meios de comunicação impõem sobre as regras dos esportes. Isso porque os alunos não carregam consigo conhecimentos de como seriam as regras pré-definidas dessas modalidades. De toda forma, a partir do momento em que o professor consegue problematizar, contextualizando as diversas intenções por trás do esporte institucionalizado, ele pode ser, sim, um mediador de transformações que possibilitem a ressignificação do esporte para o espaço escolar.

Por outro lado, não podemos desconsiderar que, em meio a essa discussão latente, que ocorre sobre os aspectos ligados à inclusão, vemos que a mídia tem valorizado e mostrado o esporte paralímpico. Ainda que o faça apenas no modelo esportivizante, ela já desperta o interesse de uma gama cada vez maior de espectadores, incluindo as crianças em idade escolar que, em sua grande maioria, desconhecem todas as questões que estão ligadas a esse fenômeno mais atual do esporte. Fato que ajuda a justificar e potencializar os esportes adaptados enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física escolar.

Apesar de as discussões referentes à Educação Física e ao processo de inclusão já se fazerem presentes no meio escolar, as dúvidas sobre a aplicabilidade de determinados conteúdos que podem ser trabalhados pelos professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão, ainda repercutem nos encontros de formação de professores. É, pois, um tema a ser enfrentado pela área.

Quando pensamos em discutir uma possível prática na Educação Física de forma igualitária e para todos, de fato, não queremos dizer que devemos desconsiderar os tipos de deficiência. Nem acharmos, de maneira simples e irresponsável, que as pessoas com deficiência, nesse caso as crianças e jovens em idade escolar, devam ser tratadas sem que haja uma preocupação com cada tipo de deficiência ou com suas peculiaridades.

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: Tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Implica, também, que conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico, cognitivo, motor, sociointeracional e afetivo-emocional. (CIDADE, 2009, p.15)

Ainda sobre a prática pedagógica do professor, é necessário que ele saiba:

- em que grupo de alunos haverá maior facilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos;
- por quanto tempo o aluno pode permanecer atento às tarefas solicitadas, para que se possam adequar às atividades às possibilidades do mesmo;
- quais os interesses e necessidades do aluno em relação às atividades propostas;
- que a avaliação constante do programa de atividades possibilitará as adequações necessárias, considerando as possibilidades e capacidades dos alunos, sempre em relação aos conteúdos e objetivos da Educação Física Adaptada (PEDRINELLI, 1994; BUENO; RESA, 1995; PEREZ, 1995 apud CIDADE, 2009, p. 15).

Portanto, cabe-nos a tarefa de saber, conhecer e identificar as diferenças, porém sempre no sentido de tentar incluir e trazer o aluno para uma prática comum e cada vez menos isolada do restante dos outros alunos da turma. Acreditamos que seria necessário estabelecermos um conceito em que a Educação Física não distinguisse suas práticas, quando se referindo a uma prática pedagógica, principalmente levando em consideração todos os esforços e avanços ligados à proposta de inclusão. Isto é, os alunos com deficiência fazem parte da turma e precisam ser pensados dessa forma, assim como os “gordinhos”, os “baixinhos” e todos aqueles que compõem uma turma heterogênea e diversa em tempos de inclusão. Para Pedrinelli (2005), citado por Cidade e Freitas (2009, p. 49), “[...] talvez seja necessário que o profissional ressignifique sua prática pedagógica e concepção de diversidade”.

Praticamente todas as modalidades olímpicas que são e podem ser trabalhadas na escola se mostram possíveis de ser adaptadas e trabalhadas com os alunos nas aulas de Educação Física. É necessário entendermos essa aplicabilidade como benéfica, sendo visto, esse possível conteúdo, como importante instrumento para os professores, para que alcancem seus objetivos. “Não existe nenhum método, ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique ao processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 49).

## **4 TEMATIZANDO O CONTEÚDO ESPORTE ADAPTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A tematização do conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física ocorreu no período de fevereiro a junho de 2012, na turma da 5ª série C, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Florescer”.

A partir da análise dos dados relativos ao trabalho pedagógico, foi possível identificar dois momentos do processo de intervenção. Constatamos que a prática pedagógica foi desenvolvida de forma dinâmica e, por suas características, desencadeou uma série de ações que foram ganhando contornos, modificando-se e gerando novas possibilidades. Assim, configurou-se como um movimento constante e não linear, marcado por idas e vindas, que será apresentado subdividido em dois movimentos:

a-Movimento de aproximação.

b-Movimento de experimentação.

Embora não fosse esse o objetivo primeiro do estudo, parece-nos interessante salientar o surgimento desse processo que, possivelmente, estará também presente em outros espaços escolares que vivenciam experiências semelhantes. A seguir, cada um desses movimentos será mais bem detalhado e analisado.

### **4.1 MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO**

O movimento de aproximação ocorreu no período de fevereiro e março de 2012. O objetivo geral estabelecido como necessário pelo pesquisador, naquele momento, foi promover uma aproximação entre pesquisador-professor, pesquisador-alunos e professor-alunos-conteúdo esporte adaptado. Esse movimento inicia no primeiro contato com o professor da turma e segue até a apresentação das modalidades paralímpicas propriamente ditas aos alunos (o que ocorreu a partir da quarta aula).

As primeiras ações realizadas no intuito de construirmos as possibilidades de trabalho com o conteúdo esporte adaptado na escola ocorreram a partir do aceite da direção e do professor de Educação Física para o desenvolvimento da pesquisa.

O movimento de aproximação foi pautado por uma série de acontecimentos e modificações que afetaram, indubitavelmente, os caminhos que a pesquisa precisou trilhar para que não descaracterizasse seu objetivo principal. Esses acontecimentos fizeram com que os envolvidos na pesquisa – professor, pesquisador e alunos – criassem novas formas de relações que não foram previstas.

#### 4.1.1 Aproximação Pesquisador-Professor

O primeiro encontro com o professor Rodrigo teve por objetivo apresentar a proposta da pesquisa, sua finalidade e, principalmente, expor o método escolhido. Ações importantes já que o professor seria um dos personagens centrais e, conseqüentemente, necessitaríamos da sua concordância para que o estudo se efetivasse.

Pensamos, inicialmente, que a pesquisa se basearia num método em que o professor da turma seria apresentado à proposta de trabalhar com o tema do esporte adaptado como um novo conteúdo para as aulas de Educação Física. Na seqüência, faríamos, durante os momentos de planejamento, uma formação sobre o tema, na pretensão de que, enquanto professor da turma, ele aplicasse esse novo conteúdo nas aulas. Dessa forma, faríamos a análise das aulas, observando-as e realizando entrevistas com os envolvidos, a fim de identificar como o professor se apropriava do conteúdo e conseguia repassá-lo aos seus alunos (Apêndice C). Estes, por outro lado, seriam pesquisados no intuito de perceber como o conteúdo esporte adaptado estaria sendo apropriado como saber sistematizado.

No entanto, uma série de fatores foi determinante para que mudássemos, substancialmente, o modo de intervenção durante a pesquisa. Porém, esse primeiro encontro acabou se transformando no momento mais conflituoso e decisivo da pesquisa, pois, pelos motivos que serão apresentados a seguir, fez com que encontrássemos novos caminhos para sua realização.

O professor Rodrigo foi formado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no ano de 1993, possui cinco especializações e, segundo ele mesmo, fez o caminho inverso em relação à sua capacitação. Começou se especializando nas áreas de fisiologia e treinamento esportivo e, por fim, fez sua especialização em Educação

Física escolar. Além de trabalhar como professor de escola, ele é um técnico de basquetebol reconhecido no meio esportivo local. Reconhecimento que se dá, também, por meio de sua formação. Analisando esse fato e as respostas do professor sobre sua ação pedagógica, podemos considerar que sua proposta se baseia fortemente numa pedagogia mais tradicional, com forte tendência para as práticas esportivizantes. O professor nos relata que:

*Sobre as propostas metodológicas, a gente estuda várias correntes e eu não sigo nenhuma delas à risca, não! Eu tento fazer coisas de que eu tirei, de que me servem para o meu dia a dia, pro meu desempenho profissional do dia a dia. Eu uso todas elas, um pouco de esportivista, um pouco de humanitária, de colaboração, de participação, de tudo um pouco, mas como linha de trabalho eu tenho, como objetivo com minhas turmas, eu tenho que colocar o aluno em movimento, que o aluno pratique o que tá sendo oferecido pra ele. (PROF. RODRIGO, 22-7-2012).*

Tentando identificar a visão do professor sobre os conteúdos da Educação Física e quais escolhe para suas aulas, encontramos em seu depoimento:

*Os conteúdos nas escolas que eu trabalho e nas escolas do nosso país não são muito diversos, não! Não dão oportunidade da gente diversificar as coisas... e eu ganhei fazendo as coisas que eu sempre fiz. Hoje em dia, a gente sabe que tem outras coisas pra serem feitas, mas fica muito difícil isso, principalmente se falando de escola pública, fica muito difícil diversificar muita coisa, então fico mais ou menos nos conteúdos de esportes coletivos, ou seja, handebol, basquete, vôlei e futsal e em algumas escolas e algumas épocas atrás a gente fez alguma coisa de ginástica olímpica, hoje em dia ginástica artística e só. E atletismo também. (PROF. RODRIGO, 22-7-2012).*

Analisando as características do professor e fazendo um paralelo com seu ano de formação (formado no currículo reconhecidamente voltado para as práticas esportivizantes e tecnicistas da década de 1970, que se estendeu até o currículo de 1996), reforçado pelo fato de não ter feito a disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência, procuramos, no momento de apresentação da proposta metodológica da pesquisa, identificar qual era o seu conhecimento sobre as abordagens de ensino da Educação Física, mais precisamente sobre as abordagens progressistas e, também, sobre em que se pautava sua prática pedagógica. O intuito de identificar no professor seus conhecimentos sobre as abordagens e em que bases pedagógicas seu trabalho era realizado se justificou a partir da escolha da concepção de ensino da Educação Física que seria adotada para a pesquisa.

Para sustentar metodologicamente as ações pedagógicas nas aulas, escolhemos, dentre as concepções progressistas de ensino da Educação Física, a proposta apresentada por Elenor Kunz (1991), denominada Crítico-Emancipatória, por entendermos tal proposta como aquela que trata o esporte como algo a ser transposto para a escola, numa perspectiva de desconstrução das bases institucionalizadas esportivizantes. O autor esclarece que, na prática pedagógica, é necessário que haja um momento de reflexão e de participação na construção das aulas. É o que ele chama de uma racionalidade comunicativa, ou seja:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica [...]. (KUNZ, 2006, p. 31).

Portanto, o aluno é entendido como sujeito participante e decisivo no processo educativo, já que, para Kunz (2006, p. 32), “[...] maioria ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo”.

Vale a pena ressaltar que, estamos tratando de uma prática da Cultura Corporal denominada esporte, porém de forma adaptada. Não podemos achar que, ao se trabalhar o esporte adaptado na escola estamos, somente por esse motivo, tomando por base princípios progressistas de ensino da Educação Física. Isso porque, dependendo do modo como é concebido e da forma com que será transmitido aos alunos, poderá se caracterizar por uma ação tradicional tecnicista, guiando-se pela inserção do esporte adaptado na escola, em seu formato convencional, com regras e valores do esporte performance, conseqüentemente, excludente. No entanto, se concebido e transmitido aos alunos de forma participativa, com reformulações didáticas em suas regras e modos de execução para que se ajustem aos interesses e capacidades dos alunos, estabelecendo uma relação dialógica e problematizadora sobre sua utilização no contexto social, ganha contornos de práticas de ensino progressistas, como procuramos realizar nesta pesquisa.

Desse modo, é preciso entender que não basta apenas transpor determinada prática corporal do meio social para o ambiente escolar sem dar a ele o adequado tratamento didático, ou seja, desconstruí-los e reconstruí-los a partir da ótica da

escola. Portanto, não basta adaptar determinada atividade se ela não for pensada e repensada pelos agentes do processo educacional, ou seja, alunos e professores. É preciso ter como base as ações comunicativas propostas por Kunz (2006), adotadas por nós como base teórica para aplicação deste conteúdo apresentado.

Logo, seria fundamental manter a base teórica, a fim de que o modelo de transposição didática de fato fizesse parte da ação pedagógica do professor. Entendemos que apenas dessa forma os esportes adaptados poderiam ter seu sentido pedagógico no espaço escolar.

Desse modo, durante a conversa inicial com o professor Rodrigo, ao fazer a explanação da proposta, tentamos identificar qual o conhecimento dele sobre as concepções progressistas da Educação Física. Nesse momento, o professor transpareceu estar inseguro e respondeu saber da existência das concepções de ensino, porém revelou não concordar e disse que sua atuação profissional sempre foi trabalhando com esporte de rendimento, mais precisamente com o basquete. Disse também que, na escola, o seu trabalho tem como base o ensino das quatro modalidades de quadra (futebol, vôlei, basquete e handebol).

Baseado nesses fatos, pensamos ser importante realizar uma breve explanação das teorias progressistas, explicando a proposta de gerar na aula um momento de reflexão e de construção conjunta de soluções, a partir das problematizações geradas pelo professor no decorrer das aulas. Foi quando o professor revelou, de fato, o seu desconforto com a proposta e questionou a sua escolha como professor da turma a ser pesquisada. Disse que seria mais interessante realizarmos a pesquisa com um professor formado mais recentemente e que, conseqüentemente, teria em seu currículo de formação tais apontamentos, e não com um em vias de se aposentar.

Ficou evidente, então, que a insegurança e os anos de atuação do professor, a partir de sua prática pedagógica diferente da proposta metodológica apresentada, causaram essa anunciada rejeição à proposta inicial. As justificativas, de certa forma arreadas, alegadas pelo professor, podem ser explicadas por um fenômeno não pouco comum e que foi mais bem estudado a partir da taxionomia apresentada por Huberman (1995): o “desinvestimento pedagógico”.

Machado et al. (2010, p. 132, grifo do autor) se utilizam desse termo para explicar que “[...] o professor atravessa uma fase de desinvestimento (em si próprio), presente nos períodos finais da carreira docente, na qual o trabalho perde centralidade em sua vida”. Ainda segundo os autores, esse fenômeno aparece nas ações pedagógicas dos professores que, em sua grande maioria, encontram-se em períodos finais de atuação profissional. Porém, é importante frisar que não se trata de um fenômeno exclusivo de professores atuantes nas fases finais de carreira docente e que, na maioria das vezes, segundo o autor, ficam estigmatizados como professores *rola-bola*.

Tentando equacionar os questionamentos e o desconforto criado no momento da apresentação da proposta, foi explicado ao professor que, importante era a sua participação e que ele poderia usar os seus métodos. Todavia, que seriam interessantes, ao menos, os momentos de reflexão, ao final das aulas, para que os alunos pudessem relatar suas sensações. Ressaltamos que seria também importante que fosse concedida certa abertura aos alunos, no momento do desenvolvimento do conteúdo, para opinarem na construção de uma prática mais voltada para a realidade da turma, baseada nas regras das modalidades paralímpicas.

Possivelmente, essa atitude do professor perante o novo, seja exemplo de outros professores de Educação Física ainda atuantes, que não passaram pela formação mais recente do curso de graduação, cuja proposta metodológica se baseia em princípios divergentes da formação de suas épocas. Mas também essa insegurança referente ao trabalho mais sistematizado com o tema do esporte adaptado e à inserção de alunos com deficiência nas aulas pode se dar pelo fato de que não tenham passado por uma formação continuada. Caso tenham passado, não foi suficiente para ajudá-los a realizar a transposição da teoria para a prática, formação essa imprescindível na atuação dos professores que trabalham, hoje, numa perspectiva de Educação Física mais humanista e de valores e temas transversais, como o caso da inclusão.

Sobre a importância da formação continuada de professores, Nascimento (2012, p. 104) nos alerta para o fato de que mais do que suprir uma possível lacuna na formação inicial, os encontros de formação continuada servem “[...] como um espaço

de influência mútua em que as discussões ali produzidas se articulam com as realidades vividas na escola”. Fundamentalmente, caracterizam-se como importante meio na busca de respostas perante os desafios que a inclusão de alunos com deficiência na escola nos apresenta atualmente. Para tanto, a autora nos alerta que:

[...] o protagonismo do professor na ação de formação se encontra no estímulo à atitude crítica sobre os motivos do seu fazer pedagógico. É no exercício da docência e na reflexão acerca de sua prática que o professor de Educação Física pode inovar e construir novas alternativas para desenvolver seu trabalho. (NASCIMENTO, 2012, p. 104).

Mesmo com as justificativas descritas, o professor não demonstrou segurança e sugeriu que o pesquisador coordenasse as aulas, de forma que ele [o professor] observaria as aulas e as teria como modelo, para observar a execução do plano de aula e para aprender. Então, desenvolveria o mesmo plano com a turma da 5ª série B. A partir dos fatos apresentados, uma nova configuração de pesquisa se apresentava como necessária, porém não menos interessante do ponto de vista investigativo.

Considerando a dificuldade e a insegurança apresentados pelo professor Rodrigo sobre a proposta, abordamos tais apontamentos durante o momento de orientação da pesquisa. O professor orientador do estudo revelou que a proposta do professor da turma para que o pesquisador assumisse a condução das aulas não traria problema ao método. Afinal, o que estava em questão era demonstrar o processo de transposição didática do conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física na escola. Entendemos que a melhor solução seria que o pesquisador assumisse a coordenação das aulas, sendo auxiliado pelo professor Rodrigo e o processo de avaliação e planejamento das aulas, seria realizado conjuntamente.

Desse modo, o processo de aproximação com os alunos passaria a ser diferente do até então definido para a pesquisa. Os receios e as dificuldades encontradas nesse novo processo que se configurava na relação pesquisador-alunos foram determinantes, também, para os resultados encontrados na pesquisa.

Após as alternativas apontadas no primeiro encontro entre pesquisador e professor, que foram discutidas no momento de orientação, realizamos o primeiro encontro de planejamento. Definimos que a pesquisa, então, configurar-se-ia a partir da condução das aulas pelo pesquisador, no papel também de professor. Já o

professor Rodrigo acompanharia as aulas e, a partir do observado, aplicaria os mesmos conteúdos aos alunos da 5ª série B. A partir dessa definição, fez-se necessário, inicialmente, que fosse realizado um diagnóstico geral das turmas que seriam trabalhadas.

#### 4.1.2 Caracterizando a Turma da 5ª Série C

A turma da 5ª série C da escola “Florescendo” possuía 30 alunos matriculados, apresentando características bastante heterogêneas. O número de meninas e meninos eram praticamente divididos meio a meio. Durante o momento de diagnóstico dessa turma, o professor Rodrigo fez questão de dizer que se tratava de uma turma, do ponto de vista disciplinar, complicada de se trabalhar. Ele chamou atenção para pelo menos dois alunos que seriam os mais indisciplinados da turma e que deveríamos nos atentar, pois costumavam atrapalhar muito as aulas.

Sobre a relação entre os alunos sem deficiência com aqueles com deficiência na turma, notamos que havia uma boa aceitação e uma relação de respeito entre eles. Entretanto, notava-se um distanciamento, possivelmente gerado por uma falta de aproximação entre eles durante as atividades. Pois, segundo o próprio professor Rodrigo, os alunos com deficiência raramente realizavam as atividades planejadas nas aulas de Educação Física.

- Sobre os alunos com deficiência

Ricardo, um aluno de 13 anos, com um diagnóstico de paralisia cerebral do tipo atetose.<sup>12</sup> Ele se locomove usando a cadeira de rodas, quase sempre conduzida pelos próprios colegas da turma ou pela estagiária contratada, que prestava o serviço de “cuidar” dos alunos com deficiência da escola. Funcionalmente, ele apresentava reduzida mobilidade e com constantes movimentos involuntários dos músculos, possivelmente característicos da etiologia da deficiência. O aluno Ricardo,

---

<sup>12</sup> Tipo de paralisia cerebral caracterizada por movimentos involuntários, incoordenados e sem propósito. O termo “atetóide” é empregado para descrever o tipo de paralisia cerebral na qual o tônus muscular se apresenta de modo flutuante, sendo às vezes muito alto e às vezes muito baixo. As pessoas com este tipo de paralisia cerebral têm dificuldade para se manter nas posições vertical e sentada, e com frequência podem ser observados movimentos involuntários na face e nos membros superiores que interferem na fala e na alimentação (MATTOS, 2005).

durante a pesquisa, demonstrou ser um menino muito extrovertido e querido pelos colegas da turma.

Bruno, um aluno de 13 anos com diagnóstico de baixa visão, cujo grau de deficiência nenhum dos adultos responsáveis da escola soube informar. Porém, a partir dos momentos de aula, foi possível perceber que se tratava de um nível de baixa visão consideravelmente comprometedor para a maioria das tarefas realizadas em aula.

#### 4.1.3 Apresentando o Esporte Adaptado ao Professor Rodrigo

Ainda no primeiro encontro, após realizar um breve diagnóstico da turma, foi trabalhada com o professor uma formação básica sobre o conteúdo que seria abordado. Iniciamos contextualizando historicamente os esportes adaptados, sua evolução e sua representatividade atual dentro do esporte nacional. Foram mostradas e discutidas com o professor, de forma sucinta, as 20 modalidades paralímpicas, suas características principais e os tipos de deficiência presentes em cada uma delas.

Cabe salientar que, apesar de uma resistência inicial à proposta, a partir do momento em que definimos esse novo modelo de pesquisa, o professor se mostrou muito entusiasmado e interessado pela perspectiva de conhecer uma nova proposta metodológica e também pelo novo conteúdo que estava prestes a conhecer e aprender.

Nesse sentido, parece que o “desinvestimento” do professor, analisado *a priori*, em sua carreira, estava de certa forma atrelado a uma falta de estímulo e de uma insegurança, que foram aos poucos se transformando em um entusiasmo decisivo para a continuidade da pesquisa. Percebemos que ao abordar aspectos do conteúdo mais próximos da trajetória profissional do professor Rodrigo, por exemplo, o fato de que o esporte paralímpico no Brasil iniciou pelo basquete em cadeira de rodas gerou, imediatamente, um interesse e uma afinidade que foram explorados na condução dos encontros seguintes.

Como asseveram Costa, Freitas e Santos (2012), apesar de o basquetebol em cadeira de rodas ser a mais antiga modalidade de esportes praticada pelas pessoas

com deficiência em nosso país, a Confederação Brasileira de Basquetebol em Cadeira de Rodas (CBBC) somente foi fundada em dezembro de 1997. Isto é, quase quarenta anos depois de o basquetebol ser introduzido no Brasil, por Sergio Del Grande e Robson Sampaio.

Informamos ao professor que nesta pesquisa nos basearíamos nas modalidades propostas para o Dia Escolar Paralímpico: bocha, *goalball*, vôlei sentado e basquete em cadeira de rodas. Além dessas modalidades, escolhemos também o futebol de cinco, por ser o futebol uma prática comum e que, potencialmente, já traz uma motivação que achamos importante, pensando na cultura esportiva brasileira.

Uma das manifestações culturais mais importantes dos nossos tempos é o futebol. Considerado o esporte mais popular do mundo, no Brasil o futebol assume a função de identidade cultural e paixão nacional dos brasileiros, que intitulam nossa pátria de “o país do futebol” – e com toda razão, pois, afinal, somos os únicos pentacampeões mundiais e o único país a participar de todas as Copas do Mundo. (DARIDO, 2007, p. 27).

Outra proposta foi a de que os alunos pudessem realizar uma aula de campo para acompanhar um treinamento da equipe capixaba paralímpica de natação.

Importante destacar que a proposta pedagógica desta pesquisa utilizou as modalidades paralímpicas apresentadas. Porém, deixamos claro para o professor Rodrigo que as modificações nas regras e adaptações necessárias seriam realizadas seguindo a ideia de transposição didática do conteúdo sistematizado e, sempre que necessário, alterando e recriando as regras institucionalizadas das modalidades paralímpicas a partir das necessidades da turma.

Para sustentar a ideia de introduzir um conteúdo inovador nas aulas de Educação Física, transpondo didaticamente os esportes paralímpicos para o ambiente escolar, tomamos por base a proposta de Coll et al. (2000), que entende que os conteúdos devam se sustentar nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Partindo dessa premissa, construímos o plano de ensino que, em função das avaliações que fazíamos aula a aula, foi modificado inúmeras vezes.

#### 4.1.4 O Planejamento das Aulas

O plano de ensino foi construído juntamente com o professor de Educação Física, durante os primeiros encontros, no movimento de aproximação. Entendemos que esse planejamento inicial foi muito importante, já que nos ajudou a conduzir as ações e até mesmo serviu de base para as modificações necessárias.

Libâneo (1994, p. 221) refere-se ao planejamento como:

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio pra se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Assim, o planejamento passa a ser um instrumento de constante orientação e também de base para as possíveis mudanças decorrentes do processo avaliativo dinâmico que a escola nos apresenta. Considerando as mudanças que o plano de ensino elaborado sofreu, apresentamos a seguir o que foi adotado, inicialmente, como eixo inicial norteador da proposta.

- Plano de Ensino elaborado para se trabalhar o conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física na escola “Florescer”

O processo de intervenção pedagógico com os participantes da pesquisa ocorreu no período de 05/03/2012 a 04/06/2012, totalizando dezessete sessões.

De acordo com a abordagem pedagógica crítico-superadora, o primeiro passo na ação pedagógica do professor é a estruturação do programa de Educação Física a ser ministrado aos alunos:

O programa é o pilar da disciplina e seus elementos principais são: 1) o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; 3) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo. (SOARES et al., 1992, p. 61).

Na sequência, será apresentado o programa de ensino planejado para o atendimento aos alunos da 5ª série C.

- Programa de ensino

**Proposta pedagógica:** tema da cultura corporal de movimento — o esporte adaptado.

**Local de execução:** Escola “Florescer”, localizada no município de Vitória (ES).

**Período de execução:** março a junho de 2012.

**Regularidade:** Duas sessões por semana, às segundas e terças-feiras, das 13h30min às 14h20min.

**Duração:** aulas de 50 minutos.

**Número de alunos:** trinta alunos, de ambos os sexos, com idade entre 10 e 11 anos, sendo dois alunos com deficiência.

**Justificativa:** Considerando a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, verificamos que a situação apresenta-se bastante complexa. Por isso, é tão importante discutir e refletir criticamente sobre qual deve ser a base formativa que permita uma intervenção profissional que, realmente, favoreça a emancipação dessas pessoas na sociedade. O que pode se dar a partir da democratização do conhecimento, de sua participação na construção social, tendo como possibilidade o esporte, a arte, a educação, a cultura, o trabalho, a saúde e o lazer, enquanto direito de cidadão, independente de raça, credo, orientação sexual, deficiência, etc. (CHICON, 2004, 2005).

Nesse sentido, percebemos a importância do trabalho com pessoas que apresentam deficiência nas aulas de Educação Física, não só para eles próprios, mas também para a formação social de todos os que fazem parte desse meio. O processo de inclusão é fundamental para a construção da sociedade, pois reconhece os indivíduos com deficiência, garantindo-lhes um espaço na vida social.

A inclusão/interação social e a aprendizagem em conjunto de pessoas com deficiência e não deficientes, no mesmo espaço/tempo, são pontos desafiantes hoje na Educação/Educação Física. Isso se dá tanto pelos obstáculos que o professor encontra, quanto pelas dificuldades que os próprios alunos encontram ao se depararem com o diferente (CHICON, 2010).

Desse modo, vale anunciar que “incluir”, na nossa perspectiva de trabalho, é auxiliar a criança na compreensão de mundo e de si. Tendo em vista essa afirmação, é importante frisar que o papel mediador do professor é decisivo no processo de inclusão. O professor deve atuar com a preocupação de atender às diferenças e, para cumprir esse papel, precisa agir como mediador nas relações do aluno com o meio, na relação consigo mesmo, com os outros e com os objetos. Dessa forma, ajudará os alunos a superarem as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem, orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia. Nesse bojo, o acesso ao conteúdo do esporte adaptado, devidamente sistematizado para ser transmitido no ambiente escolar, pode contribuir para esse processo (CHICON, 2005).

Sendo assim, ao trabalhar com esse conteúdo na escola, é preciso estimular os alunos com e sem deficiência a interagirem, criando, então, novas possibilidades de envolvimento do grupo, oportunizando que os próprios discentes possam opinar e contribuir para o desenvolvimento das aulas. Destacamos a riqueza de diversidade em cada intervenção proporcionada pelo ambiente, pela ludicidade, pelo grupo, interagindo no mesmo espaço/tempo, experimentando diferentes formas de movimento.

**Objetivo Geral:** Sistematizar e transmitir aos alunos o tema da cultura corporal de movimento esporte adaptado, no que tange as modalidades paralímpicas, seus praticantes, aspectos históricos, a questão das diferenças e a experiência corporal de quatro dessas modalidades.

**Objetivos específicos:** Proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o conhecimento das vinte modalidades paralímpicas e a experiência de participar de quatro delas: bocha, futebol de cinco (cegos), voleibol sentado e *goalball*;

- discutir os aspectos históricos e sociais dos esportes adaptados no Brasil e no Espírito Santo;
- saber reconhecer alguns tipos de deficiências e suas características;
- identificar as principais modalidades paralímpicas, assim como algumas regras importantes para o desenvolvimento delas.

Os objetivos supracitados têm a intenção de apresentar e discutir questões atribuídas à dimensão conceitual do conteúdo, já que é de suma importância que os alunos aprendam conceitos e conhecimentos teóricos sobre suas práticas. Esses conhecimentos devem servir de base para que melhor sejam desenvolvidas as dimensões procedimentais e atitudinais do conteúdo:

- promover a cooperação entre os alunos na realização das atividades propostas;
- gerar nos alunos uma visão crítica sobre as questões ligadas à inclusão, a partir de reflexões sobre respeito às diferenças e preconceito frente à pessoa com deficiência.

Esses objetivos foram pensados no intuito de estimular nos alunos uma atitude coerente com os princípios de inclusão que seriam abordados nas aulas. Portanto, fazendo cumprir com os apontamentos atrelados à “dimensão atitudinal dos conteúdos”. Coll et al. (2000) sugerem que as dimensões do conteúdo devem assegurar, durante as atividades em grupo, que, ao se trabalhar em equipe, os alunos sejam estimulados a ser solidários. Devem respeitar e aprender a não discriminar os colegas por motivos de gênero, idade ou, no nosso caso, por diferenças decorrentes de algum tipo de deficiência.

Possibilitar que os alunos possam conhecer novas práticas corporais baseadas nos esportes paralímpicos, através de vivências e prática esportivas adaptadas.

Esse objetivo se respaldou a partir da “dimensão procedimental do conteúdo”, em que o “saber fazer” se apresenta como uma das características mais acentuadas e atribuídas à Educação Física. Os alunos foram estimulados a realizar as necessárias mudanças nas regras para que pudessem praticar os esportes adaptados.

Cabe ressaltar que as dimensões não aparecem de forma isolada na ação pedagógica dos professores, já que na prática docente não há como dividir os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em uma e/ou outra.

Por exemplo, o professor solicita aos alunos que realizem o aquecimento no início de uma aula; enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor pode conversar com eles sobre a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, e outros. Assim, tanto a dimensão

procedimental como a conceitual estarão envolvidas nessa atividade. (DARIDO, 2007, p. 16).

Utilizamos esse exemplo para ilustrar as ações que apresentam as dimensões do conteúdo atuando em consonância.

### **Conteúdo de ensino:**

1. Contextualizando o esporte paralímpico e a inclusão de pessoas com deficiência numa perspectiva histórica e social:

- considerações acerca do conceito de inclusão e exclusão social;
- apresentação das modalidades paralímpicas;
- tipos de deficiência e divisões para o esporte paralímpico.

2. Experiência corporal com quatro modalidades paralímpicas:

- *goalball* — características, regras e possibilidades de ressignificações para a escola;
- vôlei sentado — características, regras e possibilidades de ressignificações para a escola;
- bocha — características, regras e possibilidades de ressignificações para a escola;
- futebol de cinco — características, regras e possibilidades de ressignificações para a escola.

3- Visita dos alunos ao local de treinamento de atletas paralímpicos que praticam a modalidade natação, observação do treino e conversa com os atletas:

- palestra de atletas paralímpicos de diferentes modalidades na escola.

4- Organização e realização de um evento paralímpico na escola, com a participação dos alunos:

- jogo-exibição dos atletas de basquete em cadeira de rodas do Crefes, na escola. Vivência dos alunos com as cadeiras.

### **Estratégias:**

- aulas teóricas - expositivas e dialogadas;
- aulas práticas;

- trabalhos através de pesquisas teóricas e tarefas de elaboração sobre o tema “esportes paralímpicos”;
- apresentação de vídeos sobre os esportes paralímpicos;
- tendo como base as propostas progressistas do ensino da Educação Física, gerar momentos de reflexão sobre a prática e debates sobre os temas abordados e problematizados;
- palestras com atletas paralímpicos;
- visitas a organizações que realizam trabalho educativo e esportivo com pessoas com deficiência.

### **Avaliação:**

- diagnóstica: os alunos deverão escrever em uma folha de caderno o que eles imaginam que seja o esporte praticado por pessoas com deficiência;
- prova teórica sobre o conteúdo ensinado (alunos receberão material teórico na forma de sínteses para ser estudado);
- o processo de avaliação se dará também de forma qualitativa, em que as aulas serão observadas e a participação dos alunos nas discussões geradas na própria aula será considerada;
- avaliação diagnóstica: os alunos deverão escrever em uma folha de caderno o que representou o conteúdo ministrado e como entendem as questões do esporte adaptado e aquelas referentes ao processo de inclusão que foi trabalhado no trimestre;
- trabalho de grupo: elaborar um cartaz com recortes, frases, fotos que reproduzam as questões sobre esporte adaptado e inclusão e apresentar para os colegas.

### **Cronograma**

<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE</b>
<b>05/03</b>	Vivência inicial: brincadeira com olhos vendados. Diagnóstico inicial sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e sobre inclusão, preconceito, diferença.
<b>06/03</b>	Apresentação para a turma sobre o conteúdo a ser trabalhado, modalidades paralímpicas e escolha das modalidades a serem trabalhadas Argumentação geral sobre principais tipos de deficiência e classificação funcional. Vídeos sobre esporte

	paralímpico e modalidades, história dos esportes paralímpicos.
<b>12/03</b>	Vivências (brincadeiras e atividades para pessoas com deficiência visual), reconhecendo os espaços da escola e problematizando as necessidades de adaptação para os diversos tipos de deficiência.
<b>13/03</b>	Modalidade 1 (vôlei sentado): descobertas e possibilidades do esporte adaptado através de sua prática (regras e possibilidades de adaptações para a escola), construção conjunta.
<b>19/03</b>	Vivência da modalidade 1 e avaliação deste conteúdo.
<b>20/03</b>	Modalidade 2 ( <i>goaball</i> ): descobertas e possibilidades do esporte adaptado através de sua prática (regras e possibilidades de adaptações para a escola), construção conjunta.
<b>21/03</b>	Vivência da modalidade 2 e avaliação deste conteúdo.
<b>28/03</b>	Ida ao clube Álvares Cabral, para visitar os atletas paralímpicos que praticam natação adaptada.
<b>04/04</b>	Modalidade 3 (futebol de 5): descobertas e possibilidades do esporte adaptado através de sua prática (regras e possibilidades de adaptações para a escola), construção conjunta.
<b>11/04</b>	Vivência da modalidade 3 e avaliação deste conteúdo (reflexão).
<b>18/04</b>	Modalidade 4 (bocha): descobertas e possibilidades do esporte adaptado através de sua prática (regras e possibilidades de adaptações para a escola), construção conjunta.
<b>10/04</b>	Vivência da modalidade 4 e avaliação deste conteúdo (reflexão).
<b>17/04</b>	Apresentação do texto base para avaliação.
<b>23/04</b>	Avaliação.
<b>24/04</b>	Construção em duplas de cartaz (desenhar algo sobre o tema “esportes adaptados” e elaborar uma frase sobre inclusão).
<b>07/05</b>	Palestra com atletas paralímpicos da Grande Vitória.
<b>14/05</b>	Basquete em cadeira de rodas (Crefes). Visita da equipe de basquete na escola e vivência dos alunos com o uso de cadeira de rodas.
<b>21/05</b>	Festival Paralímpico.
<b>22/05</b>	Encerramento, com exibição de vídeo feito durante as aulas para análise final.

É importante salientar que o cronograma de aulas apresentado inicialmente foi modificado em função de imprevistos decorrentes do dia a dia escolar. Essas modificações serão apresentadas e discutidas nas análises das aulas em questão.

#### 4.1.5 Aproximação Pesquisador-Alunos: O Processo de Intervenção Propriamente Dito

Com o plano de ensino definido, o processo de intervenção com os alunos da 5ª série C teve início no dia 5 de março de 2012. Essa aula teve por objetivos: 1) realizar apresentação mútua; 2) identificar a experiência prévia dos alunos sobre o esporte adaptado; 3) vivenciar a experiência corporal de se colocar na condição de cego.

No primeiro momento da aula, o professor solicitou que os alunos sentassem no chão da quadra e apresentou o pesquisador, informando que ele estaria acompanhando a turma, desenvolvendo uma proposta diferente de aula com eles. Após a apresentação, o pesquisador assumiu a coordenação da aula, conforme combinado com o professor nas conversas de planejamento. Como docente, buscou de forma simples e direta explicar aos alunos a sua presença naquela turma e qual seria a base das aulas para os próximos três meses.

O pesquisador iniciou a aula dialogando com os alunos sobre o tema/conteúdo esporte adaptado. Procurou extrair deles o que sabiam sobre o assunto. Um dos alunos se manifestou dizendo já ter visto na televisão a modalidade de voleibol sentado, e uma das meninas de ter participado, na Ufes, do evento “Dia Escolar Paralímpico”. Esse dia consiste em um projeto realizado pelo professor e acadêmicos do sexto período, na disciplina de Educação Física, Adaptação e Inclusão, do curso de licenciatura em Educação Física, com o objetivo de proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o conhecimento das vinte modalidades paralímpicas e a experiência de participar de quatro dessas modalidades: bocha, basquete em cadeira de rodas, voleibol sentado e *goalball*.

Analisando essa primeira impressão dos alunos sobre a temática em tese, foi possível identificar na turma um número reduzido de alunos (somente 2) que demonstraram conhecer os esportes paralímpicos. Apesar do crescente número de atletas, de resultados esportivos positivos nas paralimpíadas e, conseqüentemente,

maior divulgação na mídia, parece haver, ainda, um desinteresse, possivelmente estimulado pela falta de conhecimento da população sobre as modalidades esportivas praticadas por pessoas com deficiência.

Sobre esse fenômeno, Carmo (2002, p. 7) enfatiza que: “Basta olhar a quantidade de atletas existentes, o número de disciplinas voltadas para este fim nos cursos de graduação em Educação Física e o contingente de professores atuando na área [...]”. Dessa forma, podemos entender como o esporte adaptado vem ganhando espaço, porém ainda não suficiente para que fosse reconhecido e incorporado pelas pessoas como uma prática da cultura corporal.

Logo, tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física pode ser um potencial instrumento para possibilitar, conhecer, experimentar e sensibilizar os alunos quanto à questão das diferenças/diversidades, do preconceito, da inclusão social, das práticas corporais desenvolvidas por pessoas com deficiência, de práticas colaborativas, etc.

Retornando à discussão inicial, na sequência do diálogo com os alunos, eles confirmaram o voleibol, o basquetebol, o handebol e o futsal como conteúdos de ensino constantes em suas aulas. Portanto, nesse primeiro momento, notamos que o fato de propormos um conteúdo inovador para os alunos por si só já criou uma expectativa e maior participação e envolvimento de todos na aula.

Dessa forma, parece haver uma tradição já incorporada pela escola de que os esportes coletivos de quadra são os conteúdos hegemônicos comumente selecionados pelo professor de Educação Física para ministrar em suas aulas, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e, muitas vezes, também, nas séries iniciais. Essa situação, frequentemente, tem atuado como uma barreira para a iniciativa de práticas corporais inovadoras na escola.

De acordo com Faria et al. (2010, p. 22):

Alguns fatores da cultura escolar mostraram-se como fundamentais tanto para a potencialização quanto para a despotencialização do processo inovador. Esses fatores relacionam-se, na maioria das vezes, com estruturas da escola que vêm mantendo-se inalteradas diante de tentativas das mudanças dos sistemas de ensino e das mudanças sociais recorrentes em nosso tempo.

Se, por um lado, atribuímos a ação pedagógica tradicional dos professores a um possível desinteresse pedagógico, por outro lado, Faria et al. (2010) nos alertam que os professores se sentem desmotivados pela própria escola. Isso acontece quando a instituição escolar não abre espaço para as discussões pedagógicas interdisciplinares e entende, na maioria das vezes, o momento de planejamento do professor como um momento do puro fazer tarefairo, sem possibilidades para análises que possam se desdobrar em práticas inovadoras. Desse modo, o professor se encontra numa posição cada vez mais isolada, o que na maioria das vezes o conduz a práticas tradicionais e que, de certa forma, são traduzidas nas ações que a escola sempre esperou que o professor realizasse em suas aulas.

Nesse bojo, é necessário que o professor que desenvolva ações que fujam ao tradicional seja reconhecido pela escola, pois esse processo de reconhecimento:

É fundamental para o processo de inovação pedagógica, uma vez que todo processo de mudança e ruptura com uma tradição pode trazer determinados mal-estares e negações, bem como sentimentos de incerteza. O reconhecimento proporciona uma autoestima necessária para a manutenção dos projetos inovadores. (FARIA et al., 2010, p. 22).

Portanto, trabalhar com conteúdos inovadores é uma tarefa de conscientização do professor e principalmente da escola, ao entender que a prática pedagógica dos docentes não se limita aos métodos e conteúdos já estigmatizados no espaço escolar. Dessa forma, incrementar conteúdos inovadores na escola é tarefa que se faz mister realizar e o esporte adaptado pode ser uma alternativa interessante.

Voltando novamente à situação de aula, o pesquisador indagou aos alunos como uma pessoa cega poderia jogar bola se ela não enxergava? Uma aluna respondeu que era só colocar uma sacola em volta de uma bola para ela fazer barulho. Nesse momento, foi possível identificar que alguns alunos já traziam consigo algumas impressões de como o esporte pode acontecer de forma adaptada, atendendo às peculiaridades dos indivíduos. Essa situação demonstra que os alunos já trazem de sua experiência vivencial conhecimentos ocultos, que se revelam importantes em uma aula cujo diálogo é oportunizado e valorizado.

Após essa conversa inicial, os alunos foram orientados para o desenvolvimento das atividades propriamente ditas: vivenciar a experiência corporal de se colocar na condição de cego. Todos os alunos foram vendados e iniciaram-se as atividades.

Na primeira atividade, os alunos foram distribuídos no centro da quadra e a cada um foi solicitado que imitasse o som de um dos seguintes animais: gato, cachorro e pintinho. Na sequência, orientamos que eles deveriam se espalhar pela quadra, tendo por objetivo encontrar e se agrupar com os outros membros de sua espécie, identificando-os pelo som emitido.

Na realização da atividade, não houve resistência dos alunos para serem vendados, mas a maioria, mesmo estando com as vendas, procurava olhar por uma fenda que se abria pela venda, na parte inferior dos olhos. A atividade foi realizada com facilidade pelos alunos e num clima festivo, marcada, no momento do encontro, com abraços e risos, especialmente, pela “carefice” de imitar os animais.

No entanto, cabe destacar a atitude acolhedora de um dos alunos em relação ao colega Ricardo (aluno cadeirante, por paralisia cerebral). Na atividade, ele buscou encontrar, intencionalmente, o Ricardo e, ao conseguir, de mãos dadas, seguiram para procurar os outros integrantes do grupo, mostrando sua afinidade com ele.

A identificação de colegas não deficientes que apresentam afinidade com o aluno com deficiência pode representar um ponto de partida para ações de inclusão na turma pelo professor. Isso pode ser evidenciado em Mittler (2003), quando indica, como uma das propostas inclusivistas: a aprendizagem colaborativa ou crianças apoiando crianças. Segundo o autor, os alunos que apresentam dificuldades podem ser bastante beneficiados em grupos pequenos de aprendizagem. Entretanto, os professores devem assegurar que todos os alunos sejam beneficiados, e que o grupo não seja forçado a trabalhar no ritmo dos estudantes mais lentos ou daqueles mais rápidos. Essa é uma forma de diferenciação que está menos relacionada com o currículo e mais com a oportunidade apresentada para trabalhar em grupos pequenos.

A inclusão bem-sucedida e a participação de alunos nas aulas e na vida da escola dependem significativamente das outras crianças. Em geral, ajuda e apoio são determinados casualmente e sem o planejamento ou a intervenção dos professores.

Para Winter (2000, apud MITTLER, 2003, p. 173):

As crianças podem ensinar outras crianças e podem aprender ao fazer isso [...]. Colocando de maneira simples, todos os sistemas educacionais estão

cheios de estudantes e todas as classes são ricas em estudantes, não importa a falta de outros recursos.

Na segunda atividade, foram espalhadas algumas bolas de soprar no fundo da quadra e os alunos foram dispostos em colunas de 5 integrantes. Dessa vez, o último integrante da coluna (fila) enxergava e o restante do grupo continuou com a venda nos olhos. O aluno vidente deveria conduzir sua equipe por toques nos ombros do colega da frente que, ao receber a orientação, deveria repassar para o colega da frente, e assim sucessivamente. O primeiro aluno da fila conduziria o grupo pela direção orientada pelo último aluno (que estava sem as vendas) em direção às bolas. Ao encontrá-las, o primeiro aluno da coluna deveria tomá-la em suas mãos e estourá-la do modo que quisesse.

No grupo em que estava presente o aluno Ricardo, foi interessante notar que os próprios colegas o designaram para ocupar o primeiro lugar da coluna e consultaram o professor se ele poderia estourar a bola de soprar, passando a cadeira de rodas por cima dela. Proposta que foi validada pelo professor e demais colegas.

Essa atividade também foi bem aceita pelos alunos, que demonstraram entusiasmo em sua realização. A dificuldade esteve presente na orientação da equipe pelo tato, por meio do guia vidente. Porém, era exatamente nesse aspecto que residia a parte forte da atividade, pois essa ação auxiliava os alunos a perceberem a necessidade de organizar as formas de toque no colega da frente e tornar a informação mais precisa para os alunos cegos. Da mesma forma, auxiliava os alunos cegos a prestarem atenção à informação, tornando mais efetiva a ação. Além disso, sensibilizava todos os alunos para as diferenças/diversidade.

O que mais marcou esse primeiro contato com os alunos foi o fato de que já existia certa preocupação e solidariedade deles para com o colega Ricardo (cadeirante), e essa atitude acolhedora da turma foi se confirmando no decorrer das aulas. Nesse sentido, no processo de inclusão, é de suma importância que os alunos entendam suas funções dentro desse modelo social da deficiência. Modelo pelo qual todos são chamados a reconhecer que a sociedade é que precisa se adaptar, modificar-se, reorganizar-se em função das necessidades de seus cidadãos, e não o contrário (CHICON, 2004, 2005).

Corroborando essa afirmação, Barroco (2011), citando Vygotsky, orienta que é preciso trabalhar/investir esforços nas pessoas não deficientes para realizar o processo de inclusão.

Por fim, em uma roda de conversa, o pesquisador perguntou aos alunos a impressão deles sobre as atividades realizadas. Responderam que existia um sentimento de fobia ao vendar os olhos, mas que foi sendo superado no decorrer da aula. Também revelaram que a aula foi interessante. Uma aluna que havia participado do dia escolar paralímpico na Ufes perguntou se iriam fazer o jogo de *goalball*, que ela havia experimentado naquela instituição. O pesquisador respondeu que sim e que seria assunto das próximas aulas. Nesse momento, a aluna expressou com um sorriso sua satisfação de poder praticar de novo aquela modalidade que ela havia vivenciado apenas uma vez. A aula foi finalizada com o pesquisador solicitando aos alunos que se dirigissem ao auditório na próxima aula, local onde seria exibido um vídeo com as modalidades paralímpicas.

O encontro ocorrido no dia 7 de março de 2012 objetivou apresentar as modalidades paralímpicas, suas características e conceitos, que seriam importantes para o desenvolvimento das aulas que iriam se suceder. Na aula anterior, fora solicitado aos alunos que trouxessem para o auditório papel e caneta, para que, no início da aula, os alunos respondessem, em no máximo cinco linhas, a seguinte indagação: Como você acha que as pessoas com deficiência conseguem praticar esportes?

Essa tarefa aconteceu no início da aula, já que o objetivo era que os alunos exprimissem suas impressões e imaginário sobre a intencionalidade da pergunta. Foi dado um tempo de cinco minutos e, individualmente, cada aluno escreveu livremente o que imaginava sobre a prática paralímpica. Portanto, sem que houvesse um conhecimento prévio, pois o assunto seria trabalhado na proposta das aulas. Aquele era apenas o momento inicial daquela aula em questão.

A atividade foi realizada com as duas turmas da 5ª série, totalizando um número de 54 alunos. A grande maioria respondeu que as pessoas com deficiência conseguem praticar esportes a partir de mudanças nas regras, adaptando o material e/ou praticando em cadeira de rodas. Algumas respostas exemplificam essas impressões iniciais dos alunos sobre como as pessoas com deficiência praticam esportes:

*Eles praticam esportes de diversas maneiras, como: usando cadeira de rodas, sentadas e ouvindo sons. Essas pessoas são orientadas por técnicos treinados em cada tipo de deficiência específica.*

*Eu acho que as pessoas com deficiência praticam esporte com materiais especiais como bolas de futebol, redes de vôlei adaptada.*

Ou, simplesmente:

*Através de adaptações.*

Das 54 respostas obtidas, foi possível identificar no imaginário dos alunos a relação sobre esse tema atrelado às deficiências física e visual, e que a maneira de praticarem esportes normalmente está ligada a uma adaptação feita para que, em espaços apropriados, essas pessoas possam praticar esportes. É possível que tal fato ocorra por serem esses dois tipos de deficiência as formas mais explícitas no que se refere às dificuldades e possibilidades de alcançarem êxito na prática esportiva.

Nessa mesma linha, foi possível perceber que cerca de 20% dos alunos mencionaram as dificuldades encontradas como um fator relevante na prática esportiva por pessoas com deficiência. Esse aspecto pode ser representado na fala de dois alunos:

*Eles praticam, mas com muita dificuldade, pois sua deficiência não os deixa jogar direito.*

*Eles praticam esporte com muita dificuldade. O professor tem que ser muito calmo para explicar, porque eles são especiais. Mas eles superam e fazem o esporte, só que do jeito deles.*

Notamos que grande parte dos alunos já relaciona as adaptações nas práticas esportivas como uma possibilidade real da prática esportiva para as pessoas com deficiência. Talvez essa mudança de pensamento esteja sendo alcançada pela forma como os meios de comunicação mostram os esportes adaptados. Possivelmente, também em função do número cada vez maior de alunos com deficiência frequentando as escolas e, conseqüentemente, ressignificando conceitos que ainda estão atrelados ao modelo médico de deficiência. Um dos alunos, em sua resposta, diz que:

*Antes, quando eu era pequeno, achava que as pessoas com deficiência não praticavam esporte, mas com o passar do tempo descobri que eles praticam esportes. Enfim, acho que eles têm muita dificuldade para praticar esses*

*esportes mais difíceis como o vôlei, handebol, futebol, etc., eles são verdadeiros guerreiros do esporte.*

Apenas dois alunos relacionaram a possibilidade da prática esportiva pelas pessoas com deficiência a um momento de diversão e a uma possível inclusão:

*Eles praticam um esporte especial para eles para que possam se divertir como as pessoas sem deficiência.*

*Felizes, pois conseguem se sentir um pouco como as pessoas normais e ficam muito capazes de fazer esporte.*

A ideia inicial de identificar o imaginário dos alunos sobre as possibilidades de as pessoas com deficiência praticarem esporte revelou-se um bom diagnóstico de como os alunos da turma pensavam essa questão. Foi possível observar que, de uma forma geral, esses alunos já traziam uma ideia de que era possível que as pessoas com deficiência praticassem esporte, e que isso acontecia pela via da adaptação dos recursos utilizados.

O momento inicial que aconteceu no auditório se mostrou muito produtivo e interessante para os alunos. Após terem escrito sobre a pergunta de como as pessoas com deficiência praticavam esporte, projetamos o vídeo “Herói Guerreiro”, feito pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, que mostra os atletas brasileiros competindo nas parolimpíadas de Sidney, em 2002. Após assistirem ao vídeo, questionamos se eles imaginavam que as pessoas com deficiência poderiam fazer tantos esportes.

Os alunos demonstraram surpresa e até certo espanto diante do que lhes foi apresentado. Os diálogos a seguir refletem esse momento:

*Aluno A: Como eles conseguem enxergar a bola no futebol?*

*Professor-pesquisador: Eles não enxergam.*

*O professor problematizou perguntando: Se eles não enxergam como fazem pra jogar o futebol?*

*Aluno B: A bola faz um barulho que vem de dentro dela.*

A discussão prosseguiu de forma que os alunos concluíram que, para esse esporte acontecer, o silêncio era fundamental. Foi importante conceituarmos essas questões, pois, ao levarmos essa teoria para a prática, conseguimos fazer com que as atitudes dos alunos fossem efetivadas. Portanto, conseguimos nesse exemplo unir a dimensão procedimental (ao colocar os alunos, posteriormente, para

experimentarem o jogo), às dimensões conceitual e atitudinal, contemplando, assim, todas as dimensões do conteúdo.

Dando sequência, apresentamos a eles as cinco modalidades que seriam trabalhadas na disciplina. O primeiro vídeo apresentado foi o de futebol de cinco. Após exibição do vídeo, um dos alunos comentou que havia visto na televisão uma pessoa que não andava e que, com a ajuda de uma perna mecânica, conseguia chutar uma bola. Os alunos se mostraram muito interessados e realizaram comentários pertinentes:

*Aluno: O goleiro do futebol de cinco enxerga?*

*Professor-pesquisador: Sim e que dentro das regras do esporte paralímpico esse goleiro não pode ser um goleiro inscrito na FIFA nos últimos cinco anos.*

Quando os alunos assistiram ao futebol de sete, praticado por paralisados cerebrais, começaram a conversar entre si dizendo que os jogadores com deficiência jogavam melhor que eles.

Claramente, os alunos iam se mostrando muito interessados, possivelmente pelo fato de já conhecerem as modalidades paralímpicas e de perceberem como as modificações nas regras e nos materiais possibilitava que as pessoas com deficiência praticassem esses esportes. Os estudantes não imaginavam que fosse possível praticar aquelas modalidades de outra forma que não a convencional.

Sobre a modalidade *goalball*, antes de ser exibido o vídeo, foi falado que se tratava da única modalidade criada exclusivamente para pessoas com deficiência. Pelo menos cinco alunos da turma falaram já terem visto essa modalidade pela televisão. Indagamos os alunos sobre a necessidade de utilizarem vendas nos olhos, já que eram cegos. Um dos alunos, que era um dos mais participativos, disse que eles podiam enxergar vultos e que podiam não ser cegos totais, o que é exatamente a explicação do uso das vendas nessa modalidade.

Durante toda a exibição dos vídeos e apresentação das modalidades, os alunos eram questionados e estimulados a participar da construção do conhecimento, a partir das problematizações levantadas. Por exemplo, o fato já citado de os alunos entenderem a necessidade do silêncio durante o jogo de futebol para cegos.

Outra modalidade mostrada e que será trabalhada como conteúdo foi o vôlei sentado. Sobre ela, construímos o seguinte diálogo:

Professor-pesquisador: *Qual era o tipo de deficiência dos praticantes dessa modalidade?*

Aluna A: *É praticado por paraplégicos.*

Professor-pesquisador: *O que é paraplegia?*

Aluna A: *São as pessoas que não mexem as pernas.*

Aluna B: *São as pessoas que não mexem os braços e as pernas.*

Após uma explicação rápida da diferença entre paraplegia e tetraplegia, voltamos a dizer que a modalidade era praticada por pessoas com deficiência física e que era jogada, na maioria das vezes, por amputados ou pessoas com poliomielite. Isso porque o controle de equilíbrio sentado depende de força abdominal, o que não é possível na maioria dos casos de paraplegia e nem de tetraplegia.

Nesse dia, o aluno Ricardo (cadeirante) não foi à aula, mas, a partir do que foi falado sobre equilíbrio do corpo sentado, um dos alunos disse que o Ricardo não conseguiria jogar, já que não conseguia se manter sentado sozinho na quadra.

A presença do aluno Ricardo naquela turma, desde o início, proporcionou situações e exemplos de como um aluno com deficiência pode potencializar as discussões e incrementar a possibilidade de aprendizagem dos alunos sobre questões e conhecimentos ligados à inclusão.

Sobre esse assunto, Castro (2005) aponta para os benefícios de uma aula em que a presença de um aluno com deficiência na turma pode ajudar a potencializar o processo de inclusão. O autor diz que:

*Esse é um contexto educacional valioso que diminui o mistério do aprender. Ainda estimula todas as partes a reconhecerem o valor da diversidade. É o melhor caminho para a amizade, companheirismo e o desenvolvimento de um senso de satisfação humana: o de trocar algo com alguém. (CASTRO, 2005, p. 436).*

Esclarecemos que não queremos dizer que a possibilidade de se trabalhar com os esportes adaptados nas aulas de Educação Física dependerá da presença de um ou mais alunos com deficiência na turma, pelo contrário não depende. Porém, se essa for a situação encontrada, que sirva de motivação para um processo mais efetivo das discussões sobre o processo de inclusão, e não que seja visto como um dificultador das ações pedagógicas nas aulas de Educação Física. Sob esse prisma,

faz-se necessária uma mudança na visão e na atitude de professores e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Afinal, a presença do aluno com deficiência na escola deve ser vista como um elemento importante para se trabalharem conceitos de respeito perante as diferenças. Ao contrário da visão pessimista, ainda presente no imaginário da maioria dos professores, que insistem em pensar que a presença de um aluno com deficiência na turma seria uma espécie de atraso pedagógico para os demais.

Continuando as discussões geradas na aula, os conceitos referentes à etiologia e à tipologia das deficiências foram tratados no momento inicial e posteriormente nas aulas das modalidades. Tanto nesse caso, como nas aulas práticas, os alunos demonstraram dúvidas e falta de conhecimento sobre os tipos de deficiências. Fato que foi trabalhado com eles e que, possivelmente, possa ser explorado em conjunto com o professor de Ciências por meio de atividade interdisciplinar. Entender como cada tipo de deficiência deve se adaptar e entender que mesmo as deficiências mais severas não impossibilitam a prática de esportes se configura como uma forma interessante de se trabalhar esses conteúdos com os alunos. Possibilita uma aplicabilidade real dos conceitos, fato que claramente facilita o aprendizado, já que está associado a uma questão prática e de fácil visualização.

Essa discussão parece ser reforçada na situação seguinte da aula. Mostramos a modalidade basquete em cadeira de rodas e problematizamos com os alunos o perfil da deficiência dos praticantes. Informamos que era necessário que os jogadores tivessem um bom controle de membros superiores. Rapidamente, os alunos associaram à discussão anterior e concluíram que, para jogar esse tipo de basquete, as pessoas não poderiam ser tetraplégicas. Já nos primeiros momentos, foi possível perceber o quanto o conteúdo que estava sendo apresentado poderia servir de importante instrumento na educação daqueles alunos, e que o interesse inicial seria fundamental para a sequência das aulas.

Além disso, informamos que ao final dos 17 encontros previstos no cronograma das aulas, os atletas do Espírito Santo que jogam basquete em cadeira de rodas viriam à escola e os alunos teriam a oportunidade de jogar sentados na cadeira. Fato que trouxe uma enorme empolgação nos alunos e uma aparente motivação perante o novo que estava por acontecer na disciplina de Educação Física.

Por fim, foi exibido um vídeo de uma menina com amputação dos quatro membros e que fazia uma série de tarefas do dia a dia. Os alunos, mais uma vez, ficaram atentos e se surpreenderam com a habilidade da menina nos seus afazeres diários. Durante toda a aula, o professor Rodrigo ficou atento aos ensinamentos e às discussões levantadas. Apenas no fim da aula ele se manifestou e aproveitou para falar para os alunos sobre as dificuldades encontradas e os limites superados por pessoas que possuem algum tipo de deficiência. A aula foi finalizada com a explicação das atividades subsequentes do planejamento.

A aula do dia 12 de março de 2012 teve como objetivo fazer com que os alunos tivessem mais vivências de práticas corporais que possivelmente já conheciam, porém de forma adaptada. Portanto, nesse dia não foi trabalhado nenhum dos esportes paralímpicos, somente jogos e brincadeiras adaptados. Os alunos deviam entender que o conteúdo aplicado na perspectiva da inclusão não se baseia apenas nos esportes, e as pessoas com deficiência também podem, através de adaptações, praticar outras atividades nas aulas de Educação Física.

Portanto, foi explicado aos alunos que nas próximas aulas seriam iniciados os conteúdos dos esportes adaptados e que, na aula em questão, eles realizariam algumas atividades não esportivas, mas que serviriam de preparação para as próximas aulas.

O momento de conversa inicial em todas as aulas se dava com os alunos formando uma roda e sentados no chão. Inclusive o aluno Ricardo, que saía regularmente da cadeira de rodas e era sentado no chão, assim como os demais, auxiliado pela educadora de apoio. Após a explanação inicial, foi pedido para que os alunos ficassem de pé, menos Ricardo, claro, que continuou sentado na roda com o auxílio da educadora. Nessa atividade, novamente os alunos ficariam com os olhos vendados.

Foi pedido para que eles colocassem a fita crepe nos olhos e que, além disso, permanecessem de olhos fechados. Houve certa dificuldade para que esse último pedido se estabelecesse, fato que prejudicou muito a atividade proposta. A ideia era que os alunos sentissem, pelo tato, as formas e os pesos diferentes, identificando cada bola passada de mão em mão no sentido anti-horário da roda. Os alunos, por várias vezes, abriam os olhos e a atividade acabou se perdendo no processo.

A partir do ocorrido na aula anterior e que acabou se repetindo nesta aula, percebemos que as vendas eram necessárias para esse tipo de atividade, já que simplesmente a fita crepe não estava funcionando. Foi constatado que a fita por si só não era suficiente para que o grupo de alunos não enxergasse. Parece que, para os alunos com essa idade escolar, o fato de burlarem a regra de não enxergar se apresentava como uma tentativa de demonstrar uma “esperteza”, em comparação aos outros colegas que seguiam a recomendação de não enxergar. Após aplicação e insucesso da atividade, argumentamos com os alunos sobre a falta de respeito com as regras estabelecidas. Explicamos que as atividades não estavam acontecendo por excesso de bagunça e de não cumprimento da principal regra, que era não enxergar. Esse fato foi discutido inúmeras vezes e, para que não tivéssemos mais problemas desse tipo, preferimos confeccionar uma venda feita de TNT (tipo de tecido) e que foi utilizada nas aulas seguintes.

A segunda atividade da aula era jogar queimada sentados no chão (foto 1). A regra colocada é que não poderiam ficar em pé, agachados ou de joelhos, mas que o deslocamento seria à vontade. As turmas se dividiram aleatoriamente e todos jogaram ao mesmo tempo, ficando cerca de 15 alunos para cada lado. O aluno Ricardo participou do jogo sentado como os outros e apoiado na educadora de apoio e de forma natural recebia a bola ou era queimado. Ele não sofreu nenhum tipo de diferenciação por parte dos alunos e demonstrou muita animação e satisfação com a sua participação.

Foto 1 - Alunos da Escola Florescer vivenciando o jogo de queimada sentados no chão da quadra



Fonte: arquivo próprio.

Durante o jogo, os alunos respeitaram a regra de jogar sentados, mesmo que, às vezes, por instinto, tentassem se levantar. A todo momento, os alunos da turma

lembravam sobre as regras combinadas e o jogo aconteceu de forma bem interessante, com cada aluno procurando descobrir a melhor forma de se deslocar em quadra. Faltando cinco minutos para o término da aula, fizemos novamente uma roda e os alunos foram questionados sobre o que tinham achado da atividade. Disseram que gostaram muito e que era mais difícil do que jogar em pé, por causa da pouca possibilidade de locomoção. Perguntamos se era possível as pessoas que não andam jogar queimada e fazer outros tipos de atividades na aula de Educação Física. Todos disseram que sim. Um dos alunos disse que, quando jogavam queimada em pé, o Ricardo participava sentado na cadeira de rodas; mas que, com todos no chão, a sensação de diferença diminuiu, pois todos estão sentados como ele.

Mais uma vez, a percepção de condição de igualdade se fez presente e gerou nos alunos um entendimento de que, adaptando o jogo, poderíamos estabelecer condições de igualdade em que todos pudessem participar. A aula foi encerrada com a apresentação da próxima modalidade: o vôlei sentado.

Analisando esse primeiro momento, que ficou caracterizado pela nossa inserção na escola e todo processo inicial de configuração das ações que objetivaram o início do processo de investigação, a partir da proposta de se trabalhar o conteúdo esporte adaptado na escola, concluímos que todo movimento que pretende estabelecer novas propostas e que, de certa forma, reestabelece um dinamismo em algo que se encontrava estabilizado e inerte, ao mesmo tempo que gera, inicialmente, um desconforto aos padrões cristalizados adquiridos, proporciona um novo fôlego às pretensões pedagógicas do professor e da escola.

Da mesma forma, identificamos esse movimento inicial como decisivo para as ações seguintes, pois conseguimos diagnosticar e direcionar o trabalho. Entendemos as características dos envolvidos no processo, professor e alunos, principalmente; além de servir, claro, como preparação para o conteúdo que estaria por vir de forma mais bem elaborada.

## 4.2 MOVIMENTO DE VIVÊNCIA E EXPERIMENTAÇÃO

O movimento de experimentação ocorreu no período de abril a maio de 2012, partindo da 5ª aula até o final do processo de intervenção. O objetivo geral estabelecido como necessário naquele momento foi de promover aulas em que os alunos tivessem a chance de experimentar o esporte adaptado **da** escola, com as modalidades paralímpicas (*goalball*, vôlei sentado, bocha e basquetebol em cadeiras de rodas), selecionadas e reorganizadas de forma a atender às peculiaridades de quem aprende. Importante frisar que a experiência neste estudo remete à prática reflexiva do aluno sobre o seu saber/fazer, ganhando uma conotação de maior profundidade em relação à vivência.

Kunz (2005, p. 20) se utiliza dos estudos de Zur Lippe (1987) para explicar a importância do binômio vivência-experiência:

A vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência. Portanto, na história de vida de cada ser humano acontece este inter-relacionamento em todas as situações e em diferentes planos e níveis de ocorrência, da vida para as vivências e das vivências para as experiências. Isso é muito importante entender porque é a partir disso que a sensibilidade, as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivências e experiência com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre.

Ansiamos que as vivências e experiências de professor/pesquisador-alunos relatadas anteriormente, e aqui com mais ênfase, contribuam para elucidar e instigar a discussão sobre o movimento de inclusão que ocorre no Brasil e no mundo. Também mostrarão como foi o processo de sistematizar e transmitir o conteúdo esporte adaptado aos alunos nas aulas de Educação Física na escola.

Tendo em vista que esta pesquisa é uma referência entre os assuntos que abordam possibilidades pedagógicas de inclusão para os profissionais da Educação Física, consideramos importante que todo o processo de escolha, erros e acertos fossem apresentados e discutidos na produção do texto. Entendemos, principalmente, que cada aluno, cada turma e cada escolha trarão novos desafios e resultados.

Na sequência, apresentamos os momentos em que os alunos tiveram a chance de vivenciar e experimentar as modalidades paralímpicas em situações de aula.

#### 4.2.1 Vivência e Experiência do Vôlei Sentado da Escola

- Sobre a modalidade

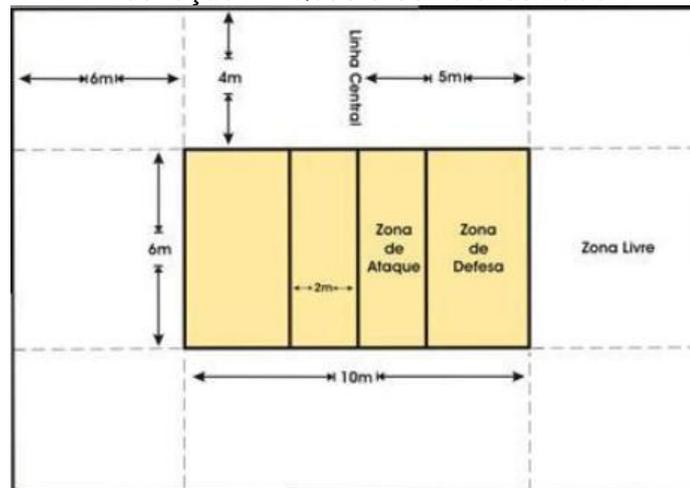
O vôlei sentado teve sua origem em 1956, por meio da *Society of Dutch Military War Victims*, entidade fundada para trabalhar a reabilitação de vítimas da guerra. Porém, só foi introduzido nos jogos paralímpicos em 1980, nas paralimpíadas de Arnhen, na Holanda (CASTRO, 2005). Até a década de 1990, no programa paralímpico, o vôlei sentado dividia-se com o vôlei adaptado, praticado em pé, por pessoas com amputação de membros superiores e/ou inferiores, que podiam manter-se na posição em pé. Apesar de essa modalidade ter sido extinta dos jogos paralímpicos, ainda existem campeonatos nacionais e internacionais de pessoas com deficiência que jogam o vôlei adaptado em pé.

Esse tipo de prática pode ser uma opção a ser adotada na escola pelo professor, caso queira, por exemplo, recriar uma situação, colocando os alunos para jogar se apoiando em uma das pernas (trabalhando, entre outras possibilidades, o equilíbrio) ou utilizando apenas um dos braços. Essa ação possibilitaria a eles perceber as dificuldades e quais alternativas adotar para realizar o jogo em uma condição de limitação física.

Voltando às características do vôlei sentado, a modalidade que, como o próprio nome destaca, posiciona os jogadores sentados na quadra, tem como perfil de deficiência as pessoas com amputação de membros inferiores ou sequela de poliomielite. A principal adaptação à regra, a exceção do fato de se jogar sentado, está na dimensão da quadra.

No voleibol sentado, competem atletas amputados, principalmente de membros inferiores (muitos são vítimas de acidentes de trânsito) e pessoas com outros tipos de deficiência locomotora (sequelas de poliomielite, por exemplo). Em relação ao convencional a quadra é menor, com dez por seis metros, e a altura da rede é inferior à da modalidade, com 1,15m do solo no masculino e 1,05m para o feminino. Os atletas jogam sentados na quadra. No voleibol paralímpico, o saque pode ser bloqueado (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20—c]).

Ilustração 1 - Quadra de vôlei sentado



Fonte: (REGRAS..., [20--d]).

O jogo de vôlei sentado se utiliza dos mesmos materiais e bola do vôlei convencional e também do mesmo sistema de pontuação. Portanto, é facilmente adaptável para qualquer espaço. Hoje, já existe, inclusive, o vôlei sentado de praia, modalidade desenvolvida e patenteada no Rio de Janeiro e que já se mostra como esporte exibição.

- O processo de intervenção

Objetivando promover vivências e experiências corporais sobre algumas das modalidades paralímpicas, iniciamos a aula do dia 13 de março de 2012 apresentando aos alunos o vôlei sentado, como primeira modalidade a ser trabalhada. Essa escolha se justifica por se tratar de uma prática já conhecida dos discentes (o vôlei convencional) e porque tem como modificações mais importantes, além do fato de os jogadores jogarem sentados, o tamanho da quadra e a altura da rede, o que, a nosso ver, facilitou a compreensão e a execução da atividade por eles. Segundo Darido (2007), um dos fatores que fazem, atualmente, o voleibol convencional ser tão difundido nas escolas é o fato de que essa modalidade se tornou muito popular, principalmente em função dos resultados esportivos alcançados pelos atletas brasileiros.

A proposta para essa aula foi a de que os alunos conhecessem a modalidade a partir do jogo propriamente dito, percebendo, de imediato, as características e adaptações do jogo. Assim, na aula seguinte, o trabalho se daria a partir de

intervenções específicas, envolvendo os fundamentos do jogo, em uma ação didática do todo para as partes.

No primeiro momento da aula, reunimos os alunos no centro da quadra e informamos, de forma simples, quais eram as principais modificações em relação ao vôlei convencional. Durante a explanação do pesquisador, o professor Rodrigo terminou de organizar a quadra de jogo, baseado nas modificações elaboradas no planejamento. Ocupamos meia quadra do vôlei convencional, que mede 18 m x 9 m, dividindo-a em dois campos de 4,5 m de largura por 10 m de comprimento. Cada quadra medindo, então, 4,5 m x 5 m, colocando todos os 24 alunos presentes para participarem ao mesmo tempo, como se observa na Foto 2.

Foto 2 - Alunos da 5ª série C da Escola Florescer praticando o vôlei sentado



Fonte: arquivo próprio.

O aluno Ricardo (paralisia cerebral, cadeirante) estava incluído no jogo e ficou sentado na quadra com o auxílio de uma “acompanhante”, estagiária de pedagogia, contratada pela escola para dar suporte aos alunos com deficiência (posteriormente abordaremos esse tema). Podemos perceber o aluno Ricardo jogando a bola para um de seus colegas na foto 3, abaixo:

Foto 3 - Aluno Ricardo, que possui paralisia cerebral, lançando a bola de vôlei para um de seus colegas, durante a prática do voleibol sentado



Fonte: arquivo próprio.

A atividade consistiu na divisão dos alunos em dois grupos: cada grupo foi posicionado sentado em cada meia quadra, ocupando todo o espaço. Ou seja, simultaneamente tínhamos dois jogos acontecendo (4 times) com seis componentes em cada time. No primeiro momento, os alunos fizeram um jogo de vôlei, tentando utilizar principalmente os fundamentos toque e manchete. Ficou evidente que o jogo não se efetivava por uma dificuldade normal para a faixa etária de controlar a bola a partir desses fundamentos técnicos. Ainda mais pelo fato de estarem sentados e não conseguirem utilizar a maior amplitude possível para o movimento, além de o equilíbrio e a força ficarem prejudicados.

Dessa forma, essas dificuldades foram problematizadas como elementos a serem solucionados pelos próprios alunos. Para resolver essa situação, chegamos à conclusão (professores e alunos, em conjunto) que a bola fosse segurada ao recebê-la e depois passada para o colega. Além disso, a bola tinha que passar por 5 dos integrantes da equipe antes de ser jogada para o campo oposto.

Nesse momento, percebemos que os alunos tinham a preocupação de enviar a bola para os colegas que não haviam tocado na bola ainda, principalmente o aluno Ricardo que, por várias vezes, experimentou a possibilidade de receber e repassar a bola para os colegas.

Esse sentimento de pertença ao grupo talvez tenha sido um dos pontos que mais chamaram a atenção sobre a participação do aluno Ricardo durante todo o processo. As possibilidades de participação desse aluno foram alcançadas por uma maior interação do restante da turma com ele e surgiram espontaneamente, a partir

da simples inserção dele nas atividades propostas. Segundo Lima (2010, p. 147), “O sentimento de pertença indica para o significado de que fazemos parte e o fazer parte direciona a uma imersão de mundo no qual se está interagindo”. Assim, as atividades que sejam pensadas a partir dos preceitos da inclusão favorecem esse sentimento, corroborando, assim, conseqüentemente, com uma maior interação e participação dos alunos em todas as aulas.

Uma das características importantes notadas é que, dividindo a meia quadra, conseguimos fazer com que todos os alunos jogassem simultaneamente. Esse fato fez com que nenhum dos alunos ficasse de fora da atividade, esperando os outros para jogarem. Portanto, um dos pontos positivos atribuídos ao vôlei sentado foi que, dentre todas as modalidades trabalhadas, apenas nessa conseguimos a participação de todos ao mesmo tempo.

Nessa lógica da participação coletiva, é importante que o professor tenha como princípio de sua ação docente:

[...] resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defender o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz a dois, e de que é diferente jogar ‘com’ o companheiro e jogar ‘contra’ o adversário. (SOARES et al., 1992, p. 71).

Assim, essa proposta de trabalharmos, no primeiro momento, com tal jogo foi avaliada como a mais acertada para a turma, já que as mudanças no tamanho da quadra, altura da rede e o fato de os alunos jogarem sentados já possibilitaram alterações suficientes nas regras.

Kunz (2006) ajuda-nos a pensar numa possibilidade educacional em que os alunos sejam capacitados para uma participação efetiva na vida social, cultural e também esportiva. Dessa forma, a escola se apresenta como importante agente incentivador de tais capacidades, pois o aluno não será levado apenas a adquirir uma capacidade funcional para determinada tarefa, mas sim a uma “capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica” (KUNZ, 2006, p. 31). Assim, as citações de aula percebidas e problematizadas em conjunto, exemplificadas nestes momentos do jogo de vôlei sentado, tinham esse objetivo.

Na primeira atividade citada, os alunos fizeram um jogo de vôlei, tentando utilizar, principalmente, os fundamentos toque e manchete. Ficou evidente que o jogo não se efetivava por uma dificuldade de controlar a bola a partir desses fundamentos técnicos. Dificuldades essas potencializadas pelo fato de estarem sentados e não conseguirem utilizar a maior amplitude possível para o movimento, além do equilíbrio e da força ficarem prejudicados.

As mudanças nas regras das atividades desenvolvidas em aula, na maioria das vezes, eram sugeridas a partir das necessidades observadas e apontadas pelos próprios alunos em situação de diálogo e problematização com o professor. Dessa forma, no decorrer da aula, as regras foram sofrendo variações conforme a necessidade, com o objetivo de conseguir jogar o vôlei, utilizando os fundamentos mais próximos do jogo formal. Assim, os alunos continuaram segurando a bola, porém, para jogar para o colega, eles tinham que jogar a bola para cima e passar a bola para o outro lado, utilizando o fundamento toque.

Observa-se, no desenvolvimento dessa atividade, uma progressão que caminha do fácil para o difícil, em função do desempenho dos alunos. Esse tipo de progressão é importante porque, segundo Libâneo (2002), os educandos vão superando suas limitações gradativamente, passo a passo, chegando aos movimentos mais complexos de forma espontânea, tornando a atividade mais prazerosa em função do sucesso da ação.

Em um determinado momento da aula, um dos alunos, que inclusive notoriamente sempre se mostrava entediado com qualquer das propostas de aula, disse que estava “chato” e gostaria de jogar o vôlei de “verdade”. Percebemos que ele não se referia ao fato de ter que jogar em pé ou sentado, disse isso em relação às regras de que os alunos tinham que segurar a bola antes de lançá-las. Perguntamos se o que estavam jogando não era vôlei. Ele disse que sim, mas que as regras estavam erradas. Interessante notar que o fato de jogarem sentados não era uma modificação que o desagradava.

Possivelmente, a alteração das regras a partir das necessidades dos alunos não é algo comum de ser trabalhado nas aulas dessa turma, o que, inicialmente, gerou nesse aluno um estranhamento na alteração das regras do vôlei convencional. Após

essa discussão, concluímos que, quem quisesse, poderia lançar a bola de toque sem ter que segurá-la primeiramente.

Notamos, então, que o fato de os alunos já saberem a maioria das regras do vôlei convencional ao mesmo tempo que facilitou o início dos trabalhos com o esporte adaptado, provocou muitos questionamentos, quando tentávamos adequar novas regras. Isso aconteceu não só em função das adaptações necessárias à prática para pessoas com deficiência, mas também quando tentávamos adequar as regras em função de uma melhor dinâmica, para que o jogo se tornasse interessante para todos daquela turma.

Segundo Lovisolo (1995), as regras (do esporte) são elaboradas em contexto de conflito e incerteza e, dessa forma, são historicamente apresentadas numa tentativa de se estabelecer novamente uma ordem, ou numa minimização das situações de conflito e violência. Nesse sentido, quando o professor consegue contextualizar essas intenções, possivelmente constrói um entendimento de que as regras podem ser alteradas, desde que atenda às necessidades do grupo em questão.

Talvez, então, uma desconstrução das regras sistematizadas do esporte de rendimento seja uma tarefa interessante de ser trabalhada com os alunos, antes de os esportes adaptados serem propostos como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. Um dos caminhos possíveis para esse feito seria tratar o conteúdo, inicialmente, a partir da sua construção histórica e debater sobre para que interesses as regras dos esportes foram criadas e modificadas.

Acerca do assunto, Bracht (2007, p. 21) considera que a própria Educação Física, na década de 70, se coloca “[...] explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva”. Dessa forma, as regras institucionalizadas deveriam ser reproduzidas, inclusive e principalmente, no espaço escolar, para que, assim, os objetivos de que a escola se tornasse o principal espaço de formação de atletas se efetivasse. Fato que a própria Educação Física desconsidera atualmente.

De outro modo, aqueles professores que já se utilizam de abordagens progressistas da Educação Física em seus métodos de trabalho, possivelmente, conseguem que

seus alunos sintam menos os impactos que as mudanças das regras dos esportes convencionais, num primeiro momento, podem trazer, quando comparamos com aqueles professores que trabalham com uma proposta mais tradicional, tecnicista.

Durante essa aula, o aluno Ricardo ficou sentado no chão da quadra como os demais e, por não ter estabilidade de tronco, manteve-se durante todo o tempo encostado na estagiária, que se sentou com ele no chão, dando o apoio necessário. Nos momentos em que ele recebia a bola, segurava-a e, por vezes, jogava para o colega que estava ao lado ou tentava jogar a bola para o outro lado da rede. Esses momentos foram marcantes não só para o aluno, mas também para todos os outros colegas de turma, momentos e aprendizados esses que foram relatados no momento final de aula.

Utilizando então os dez minutos finais de aula como um importante momento de reflexão, conversamos com os alunos sobre as impressões deles sobre a aula. Perguntamos, inicialmente, se o vôlei sentado era mais fácil do que o vôlei em pé. Disseram que este é mais fácil, porém que aquele era mais legal. Desde os primeiros momentos, foi possível perceber que o fato de nunca terem praticado as modalidades da forma como estavam sendo apresentadas fazia com que houvesse uma participação e um envolvimento prazeroso dos alunos, pelo menos nos primeiros momentos de aula.

Portanto, o que foi apontado anteriormente sobre o bloqueio de alguns alunos de aceitarem mudanças nas regras não passa a ser um fator que impeça a construção do trabalho. Principalmente se o professor tiver a capacidade de construir, juntamente com eles, as possibilidades de mudança, não as impondo. Não é por se tratar de uma modalidade adaptada e de um conteúdo inovador que o professor estará atuando de maneira progressista e menos tecnicista, se ele simplesmente impuser as mudanças das regras, sem as construir com seus educandos.

Possivelmente, outro motivo atrelado ao interesse dos alunos nas aulas realizadas está justamente no fato de ser um novo conteúdo e as aulas estarem sendo conduzidas por outro professor. Em pesquisa realizada na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, Teixeira (2011) concluiu que as aulas de Educação Física ministradas por estagiários, que cumpriam disciplina obrigatória do curso de

licenciatura, obtiveram resultados de maior participação e motivação dos alunos em suas aulas, quando comparadas com as aulas ministradas pelo professor da escola.

Esse fato ocorria, segundo a pesquisadora, porque os estagiários, normalmente, trabalhavam com metodologias novas e conteúdos diferentes dos tradicionais trabalhados pelos professores das turmas em questão. Em seu trabalho, Teixeira (2011) cita Campos (1986), quando este diz que a aprendizagem depende, acima de tudo, do interesse de aprender do aluno e, para que isso ocorra, cabe ao professor motivá-lo, fazendo-o se sentir capaz de realizar as atividades propostas.

Continuando o momento de reflexão no fim da aula, perguntamos aos alunos se no vôlei convencional (aquele que não é adaptado para pessoas com deficiência) a altura dos alunos faz diferença. Disseram prontamente que sim. Indagamos sobre essa diferença no vôlei sentado, e disseram que não. Um dos alunos apontou para o aluno mais alto da turma e disse: *“Em pé, ele é gigante, mas, sentado, ficou todo mundo igual”*.

Percebemos, então, que a atividade em grupo proporcionou aos alunos essa percepção, construindo uma noção de igualdade de condições a partir do que foi vivenciado. Esse depoimento nos remete a Kunz (2006, p. 40), quando nos fala da competência social que o aluno precisa adquirir em situações de aula:

Especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais.

Desse modo, o autor aponta para uma ideia de que as competências não estão desassociadas e, como analisamos na situação de aula, a competência social só pode ser desenvolvida quando atrelada à competência comunicativa.

A Competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isso naturalmente não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem. (KUNZ, 2006, p. 41).

Ainda durante o momento de reflexão, no intuito de identificar nos alunos uma possível impressão deles sobre a questão da inclusão, perguntamos se eles já haviam jogado vôlei com o aluno Ricardo, na cadeira de rodas ou de alguma outra forma; e eles disseram que não. Dirigimo-nos ao Ricardo e perguntamos se ele já havia jogado vôlei, e ele nos disse que nunca havia jogado. Perguntamos, então, se havia gostado; e ele, dando um grande sorriso e fazendo um sinal de *ok* com os dedos da mão, mostrou sua satisfação de experimentar pela primeira vez o jogo de vôlei.

Ao perguntar aos alunos sobre o que tinham percebido de mais interessante na aula, uma das alunas respondeu: *“Pelo menos a gente jogou com o Ricardo”*.

Notoriamente, o fato de que o aluno com paralisia cerebral havia conseguido jogar e estar em igualdade de condições, por estar sentado no chão, assim como os outros alunos, despertou durante toda a aula uma surpresa e uma sensação de satisfação por parte do próprio aluno, dos demais alunos da turma e também do professor Rodrigo.

Identificamos, durante esse diálogo, que o fato de o aluno Ricardo normalmente ficar de fora das atividades planejadas nas aulas de Educação Física gerava um desconforto nos colegas e que, por isso, sua participação nas aulas, nesse momento, foi reconhecida por todos. É o que se evidencia no depoimento de um dos alunos: *“Nas suas aulas [...] o Ricardo jogou vôlei sentado, teve oportunidade de jogar [...]”*.

As vivências e as situações ocorridas em aula apresentam ricos momentos a serem explorados pelo professor, os quais, normalmente, aparecem e são mais bem explorados nos momentos de reflexão, quando os alunos podem expor seus sentimentos e suas impressões.

No intuito de saber como o conteúdo estava sendo apreendido, perguntamos sobre o que eles viram de diferente do vôlei convencional em relação ao vôlei sentado. Disseram que o que mais chamou a atenção foi o fato de que, nas regras do vôlei sentado, era permitido bloquear o saque. Um dos alunos se referiu à mudança que fizemos para que o jogo acontecesse para a turma deles, citando a possibilidade de poder segurar a bola para, depois, lançá-la de novo para o outro lado da rede ou

para o colega. Informamos que se tratava de uma alteração na regra do vôlei convencional para que o jogo ficasse mais interessante para a turma deles em questão, mas que no vôlei sentado as regras de toque, manchete e cortada eram as mesmas do vôlei convencional.

Nessa situação, percebemos que alguns alunos estavam confundindo as regras e adaptações do vôlei sentado com aquelas modificações que fizemos em função da característica da turma. Nesse sentido, apontamos para uma ação pedagógica nas aulas de Educação Física que apresente as regras, mas que, ao mesmo tempo, reflita sobre suas intenções e indique uma possível modificação baseada nas necessidades da turma.

Os alunos ainda foram indagados sobre a possibilidade de praticar o vôlei sentado em outros espaços fora da escola. Responderam que sim. Uma das alunas argumentou que era só armar a rede na grade do condomínio e jogar.

Segundo Araújo (1998), o desporto adaptado, trabalhado nas escolas, possibilita por muitas vezes uma prática posterior junto à comunidade local, principalmente como prática recreativa. A intenção de fazer com que os alunos conhecessem as modalidades paralímpicas e que pudessem praticá-las para além do espaço escolar, era, desde o início, um dos objetivos incutidos na proposta. Portanto, sempre ouvíamos relatos de que tentariam refazer o que estavam aprendendo na escola com seus colegas de condomínio ou na rua em que moravam. Dessa forma, percebemos que o conteúdo já começava a fazer parte da cultura dos alunos e que esse conhecimento não iria se restringir às aulas de Educação Física na escola.

*Aluna A: Eu já fiz até uma vez o vôlei sentado, fui no prédio do meu primo, a gente colocou uma rede, mas só tinham 5 pessoas [...].*

Finalizamos o primeiro encontro do movimento de experimentação entendendo os momentos de reflexão como fundamentais para o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa e servindo, principalmente, como parâmetro e eixo central para o planejamento das aulas seguintes.

No segundo dia da modalidade vôlei sentado, ocorrido em 19 de março de 2012, iniciamos a aula indagando aos alunos sobre o ocorrido na aula anterior, com o objetivo de lembrar situações e acontecimentos passados, construindo a ideia de

continuidade das aulas. No momento de avaliação e planejamento, chegamos (professor Rodrigo e professor-pesquisador) à conclusão de que o tempo gasto para organização da quadra na aula anterior foi longo. Em razão disso, decidimos que seria melhor jogar o vôlei sentado utilizando a quadra de vôlei inteira. Assim, posicionamos todos os alunos sentados na quadra, igualmente divididos, em duas fileiras, um de frente para o outro. O objetivo da atividade era o deslocamento para frente e para trás. No vôlei sentado, o deslocamento em quadra passa a ser decisivo para um bom desenvolvimento do jogo.

Começamos a aula propondo aos alunos a regra de que só poderiam deslocar usando as mãos, fato que dificultou a ação. Em seguida, sugerimos que poderiam deslocar usando os pés e as mãos. Nessa situação, todos descobriram que o mais fácil seria o deslocamento tipo “caranguejo” sem encostar as nádegas no chão. Sobre esse fato, um dos alunos disse que isso não seria válido, já que as pessoas com deficiência no vôlei sentado não tinham pernas para se apoiar e se deslocar.

O argumento desse aluno nos leva a inferir que, muito mais que uma simples mudança na regra, o objetivo principal de entender a prática dos esportes adaptados na escola, como uma possibilidade de que os alunos pudessem vivenciar as condições de prática esportiva das pessoas com deficiência, estava sendo assimilada. Eles não estavam simplesmente pensando em si, mas se colocando no lugar do outro e entendendo as dificuldades e possibilidades a partir das situações apresentadas e vivenciadas. Para Skliar (2003, p. 44), essa percepção do outro modifica as relações humanas já que:

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro; é o tornar-se outro [...].

Nesse dia, os alunos estavam agitados e a atividade pensada para a turma, nesse primeiro momento da aula, não surtiu o efeito esperado e, por vezes, tivemos que intervir, chamando-lhes a atenção. Analisando os fatos posteriormente, concluímos que as atividades apresentadas que tinham tarefas isoladas e parciais de fundamentos, diferente do jogo em si, traziam uma insatisfação e monotonia, o que diretamente interferia no comportamento dos alunos.

Para complicar ainda mais a situação, nesse dia, a estagiária de pedagogia que acompanhava o aluno Ricardo na escola era outra, uma senhora de mais idade e não quis sentar-se no chão da quadra. Para possibilitar que o Ricardo jogasse, o professor-pesquisador sentou com ele no chão e o professor Rodrigo conduziu a aula. O fato de se ter uma acompanhante do aluno na escola não garantia o seu apoio para todas as tarefas, como ficou evidenciado nesse episódio. Para tanto, percebemos que seria interessante que os próprios alunos da turma participassem e se colocassem como apoio para o Ricardo.

Baseada nessa situação, Castro (2005) aponta algumas estratégias pedagógicas que o professor poderia utilizar a fim de facilitar o processo de inclusão. Dentre elas, destacamos o que a autora chama de *Integração Reversa*, em que os alunos sem deficiência da turma (tutores) são capacitados para apoiarem diretamente os colegas com deficiência. Nesse caso, a autora sugere uma relação de um aluno sem deficiência para cada três alunos com deficiência.

Dessa forma, Castro (2005, p. 430) nos revela que, em situações reais, em que esse método foi utilizado, “[...] a diversidade de cada aluno com deficiência era vista como um potencial de aprendizagem [...]” para os demais envolvidos, ou seja, professores e alunos da turma. Com isso, a autora sugere que o papel do professor é o de planejar e seguir criteriosamente o planejamento, a fim de otimizar os esforços dos tutores (alunos sem deficiência da turma) com os alunos que possuem deficiência.

Em um primeiro momento do contexto inclusivo, o professor deve aproveitar o momento de socialização estabelecido naturalmente entre alunos com deficiência e tutores com um propósito construtivo. Sem diminuir o vínculo motivacional de ambas as partes, direcionar a percepção de ambos aprendizes para a meta da tarefa de momento. Por exemplo, ao mesmo tempo em que um tutor aproveita a ‘curtição’ de uma correria em um aquecimento junto com seu amigo ou o grupo, ele deve ser sensível para detectar elementos de segurança, de aproveitamento de todos na atividade, e proporcionar um contexto favorável de aprendizagem para ambas as partes. Ou seja, ele brinca, aprende e ensina. (CASTRO, 2005, p. 429).

Da mesma forma, Mittler (2003) apresenta esse método pedagógico inclusivo, utilizando o termo “alunos apoiando alunos”, para esclarecer que esse método pode funcionar como importante instrumento de inclusão nas aulas, já que as crianças, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem com as demais.

Em seus estudos, Mittler (2003) aponta uma série de perguntas que ajudam a identificar se as crianças e os jovens aprendem colaborativamente, para os professores autoavaliarem se esse recurso está sendo utilizado de modo adequado em suas salas de aula.

- a) Os estudantes agrupam-se em atividades que lhes permitem dividir tarefas e compartilhar o que precisam aprender?
- b) Os estudantes reconhecem que cada aluno deve ter a sua parcela de contribuição dentro da sala de aula?
- c) Os estudantes compartilham a responsabilidade de ajudar a superar as dificuldades experimentadas por alguns alunos nas aulas?
- d) Os estudantes estão envolvidos na avaliação da aprendizagem dos outros colegas?
- e) Os estudantes estão envolvidos no apoio aos colegas para o estabelecimento de metas educacionais?

Por sua vez, Cidade (2009, p. 49) sugere que: “[...] o apoio ao colega com deficiência é uma atitude extremamente útil e humana que tem sido pouco desenvolvida nas escolas”. A autora aponta, ainda, que essa é uma das mais interessantes estratégias pedagógicas para trabalhar o conceito de inclusão nas aulas de Educação Física.

Com essas atitudes os alunos são ensinados a valorizar as diferenças, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar. (CIDADE, 2009, p. 49).

Logo após o educativo referente ao deslocamento em quadra, iniciamos a situação de jogo e os alunos se organizaram melhor. Como a aula já estava para acabar, deixamos que jogassem até o término do horário, não havendo, nesse dia, a conversa de avaliação da aula.

O professor Rodrigo, que desenvolvia esse conteúdo também com a 5ª série C, estava entusiasmado com a proposta. Ele, depois de acompanhar a aula coordenada pelo pesquisador junto à 5ª série B, realizava o planejamento com a outra 5ª série, fazendo modificações no plano, com base em sua experiência com os alunos e com as observações de aula, alcançando sucesso em suas ações didáticas e resultados satisfatórios com a turma. Nessa etapa do processo de intervenção, o

professor Rodrigo já anunciava em suas falas a possibilidade de desenvolver esse conteúdo em suas aulas com as outras turmas.

#### 4.2.2 Vivência e Experiência do *Goalball* da Escola

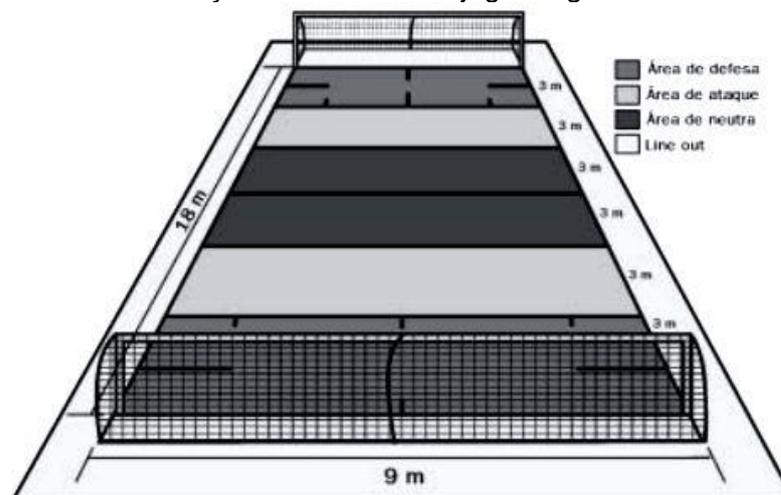
- Sobre a modalidade

O *goalball* foi criado em 1946, pelo austríaco Hanz Lorezen e o alemão Sepp Reindle, que tinham como objetivo reabilitar veteranos da Segunda Guerra Mundial que perderam a visão. A modalidade foi apresentada pela primeira vez nas Paralimpíadas, em 1976, em Toronto, no Canadá, como esporte demonstração e, em 1992, oito países competiram pela primeira vez nos jogos Paralímpicos de Barcelona. De acordo com informações do Comitê Paralímpico Brasileiro ([20—e]):

A quadra tem as mesmas dimensões da de vôlei (9 m de largura por 18 m de comprimento). As partidas duram 20 minutos, com dois tempos de 10. Cada equipe conta com três jogadores titulares e três reservas. De cada lado da quadra tem um gol com nove metros de largura e 1,2 de altura. Os atletas são, ao mesmo tempo, arremessadores e defensores. O arremesso deve ser rasteiro e o objetivo é balançar a rede adversária. A bola possui um guizo em seu interior que emite sons – existem furos que permitem a passagem do som – para que os jogadores saibam sua direção. O *Goalball* é um esporte baseado nas percepções tátil e auditiva, por isso não pode haver barulho no ginásio durante a partida, exceto no momento entre o gol e o reinício do jogo. A bola tem 76 cm de diâmetro e pesa 1,25 kg. Sua cor é alaranjada e é mais ou menos do tamanho da de basquete. Hoje o *goalball* é praticado em 112 países nos cinco continentes. No Brasil, a modalidade é administrada pela Confederação Brasileira de Deporto para Deficientes Visuais — CBDV .

Por se utilizar das mesmas dimensões da quadra de vôlei convencional, o *goalball* facilita a sua aplicabilidade no espaço escolar. Os atletas devem usar vendas, obrigatoriamente, e o jogo desenvolve em seus participantes uma melhora nos outros sentidos que não a visão. Isso porque a localização da bola se faz pelo som emitido pelo guizo, e as marcações das linhas da quadra são feitas com barbantes e fita adesiva (crepe), que deixam um alto relevo, pelo qual o jogador deve se orientar, usando a sensação tátil.

É curioso notar que o *goalball*, dentre todas as modalidades paralímpicas, é a única que não é uma adaptação de uma modalidade olímpica, ou seja, trata-se de um esporte desenvolvido exclusivamente para pessoas com deficiência.

Ilustração 2 – Quadra de jogo do *goalball*

Fonte: (REGRAS..., [20—f]).

- O processo de intervenção

A aula, ocorrida no dia 20 de março de 2012, teve como objetivos a apresentação e a experimentação da prática corporal *goalball* como modalidade esportiva paralímpica. Identificamos, ao realizar o planejamento, que o tempo de organização do espaço de jogo (quadra) comprometeria o tempo da aula. Por isso, organizamos para chegar mais cedo à escola e preparar a quadra, demarcando as áreas de jogo, esticando o barbante sobre as linhas da quadra de vôlei e cobrindo-as com a fita adesiva, formando um alto relevo, para orientação tátil dos alunos no espaço (como se observa na Ilustração 2), destacada anteriormente. As duas traves foram feitas com cones de marcação de espaço.

Com a quadra organizada, reunimos os alunos em seu centro e, como se tratava de um esporte que nenhum aluno ainda havia praticado, percebemos a necessidade de uma explicação mais detalhada.

Durante a conversa, fomos explicando o objetivo do jogo e estimulando questionamentos ao mesmo tempo. Por exemplo: qual a melhor maneira de se defender o gol, já que a bola seria lançada rolando? Dois alunos deitaram lateralmente no chão mostrando que a melhor defesa seria estendendo o corpo de lado para defender. Possivelmente, essa técnica deva ter sido incorporada por eles a partir do vídeo sobre os esportes adaptados apresentado nas aulas anteriores. O primeiro momento da aula visava apresentar a quadra aos alunos, no formato das

regras do *goalball* oficial paralímpico, com 3 jogadores de cada lado. Na falta da bola oficial, utilizamos, nessa primeira experiência, uma bola de basquete vazia, enrolada com uma sacola de lixo, na intenção de que gerasse um som quando lançada.

Notamos (professor Rodrigo e professor-pesquisador), anteriormente, que se fazia necessário vendar os olhos dos alunos com um material que fosse mais funcional e confortável. Para tanto, combinamos que, em um dos momentos de planejamento, faríamos as vendas. Sobre esse momento, vale salientar a participação e entusiasmo do professor Rodrigo, já que, por iniciativa própria, conseguiu na escola todo o material necessário (rolos de TNT e tesoura). De posse do material, no momento do planejamento, confeccionamos 20 vendas. Para evitar que o aluno enxergasse, cortamos o tecido em faixas de 70 cm de comprimento e 20 cm de largura, dando 3 dobras de 5 cm na largura, de forma a torná-la mais espessa.

Diferente de outros momentos de planejamento, esse marca a participação ativa e interessada do professor Rodrigo em relação ao desenvolvimento do conteúdo dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física. Esse fato é revelador de que, em uma ação de formação continuada que implique o professor em sua ação docente, em seu próprio contexto de trabalho, com os desafios e possibilidades reais, as chances de mudança e transformação de seu saber-fazer também são reais (CHICON, 2005).

Após a explicação do jogo, os alunos fizeram muito tumulto na intenção de serem vendados logo para serem os primeiros a jogar. O entusiasmo dos alunos perante o novo nos surpreendia e motivava. Mais motivado parecia o professor Rodrigo, que percebia, no desenvolvimento desses conteúdos, a possibilidade de sair de uma rotina de aula com conteúdos tradicionais que, na maioria das vezes, segundo ele próprio, provocavam o desinteresse dos alunos.

Logo que o jogo iniciou, percebemos que a bola utilizada não foi adequada, prejudicando a ação dos alunos. A bola murcha e a sacola muito grande impediam um melhor rolamento da bola e os levava a segurar a sacola para jogar e não a bola. O jogo ficou monótono e desestimulante pela falta de gols, porém a disputa entre eles, na intenção de serem os próximos a serem vendados e jogar o *goalball*, permaneceu até o último minuto da aula.

Essa situação deve nos servir de alerta, pois, apesar de termos planejado, não atentamos para testar a bola, o que, na situação relatada, tornou-se o agente desestimulador da ação dos alunos. O material, o espaço físico, o ambiente, a organização da turma, a forma de desenvolver o conteúdo, a própria escolha do conteúdo, o tipo de atividade selecionada são um conjunto de fatores que precisam estar bem articulados para o sucesso da aula. Nesse caso, a bola, inadequadamente confeccionada, foi o elemento que quebrou a harmonia do que, provavelmente, seria uma aula interessante.

Nessa aula especificamente, após identificar alguns alunos que estavam mais agitados, discutindo entre si, provocando confusão e atrapalhando a aula, resolvemos, estrategicamente, selecionar dois desses alunos para atuar em corresponsabilidade conosco na organização e efetivação da aula. Conversamos e atribuímos a eles as seguintes tarefas: um aluno iria observar e conversar com os colegas que estavam tumultuando a aula, para minimizar o tumulto, e o outro iria colaborar com o aluno Ricardo, sentando com ele no chão, de forma que também tivesse a chance de participar do jogo, vivenciando (sentindo) e experimentando (tomando consciência).

Fizemos uso nessa situação da estratégia, citada anteriormente por Mittler (2003), de tutores ou alunos colaboradores, isto é, a ideia de aluno ajudando aluno. Foi uma experiência bastante profícua, facilitando a participação de Ricardo na atividade e ajudando a melhorar o comportamento de alguns alunos.

Ainda sobre essa situação, ao participar do jogo, notamos que o aluno Ricardo não conseguia aplicar força suficiente para lançar a bola para a quadra adversária. Então, com uma medida simples, sugerimos que ele passasse a bola para o colega ao lado e esse, ao recebê-la, lançasse-a na tentativa de marcar o gol. Com relação ao movimento de defesa, o colega deitava o corpo do aluno Ricardo junto com o seu, servindo de barreira, impedindo a passagem da bola.

Nessa situação específica, cabe salientar que, por menor que fosse a possibilidade de movimento do aluno Ricardo durante o jogo, era perceptível a sensação de satisfação dele e do colega que o auxiliava, demonstrada no sorriso de alegria estampado em seus rostos, a cada jogada realizada. Ricardo estava descobrindo e aprendendo coisas novas a partir do seu movimento, e o seu colega sentia de perto

toda a alegria e satisfação das descobertas do Ricardo, em cada instante em que ele se sentia incluído na atividade.

Na ação específica do colega auxiliando o Ricardo na aula, percebemos o quanto essa experiência possibilitou a aproximação entre os dois, criando vínculo de cumplicidade, da necessidade um do outro. Do Ricardo, no sentido de sentir-se acolhido pelo colega; e deste, pela ação solidária para com o outro. Como nos lembra Saint-Exupéry (2003, p. 68 e 72), “Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. [...]”; “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”. Assim, dessa simples atitude, outros e novos vínculos foram sendo estabelecidos na relação entre os alunos.

Em frente ao exposto, é importante frisar que, se tivéssemos excluído o aluno Ricardo de participar da atividade na condição possível a ele, teríamos, conforme afirma Chicon (2010, p. 95): “[...] perdido a oportunidade de aprender e conviver com o diferente”.

No momento de conversa e reflexão, ao final da aula (avaliação do realizado), já tendo observado algumas falhas no andamento da atividade, a primeira pergunta realizada aos alunos foi sobre o que eles achavam que havia prejudicado um melhor desenvolvimento do jogo. Primeiramente, comentaram do barulho gerado pelos outros colegas durante o jogo. De fato, o barulho foi um elemento que atrapalhou o desenrolar do jogo, pois dificultava a percepção do som produzido pela sacola que envolvia a bola, quando lançada em direção ao gol, dificultando o tempo de reação/deslocamento dos participantes.

É importante frisar que essa orientação de que era necessário silêncio dos colegas durante a realização do jogo foi transmitida, inicialmente, como um **conceito** importante sobre o jogo de *goalball* e, como os próprios alunos indicaram, não foi respeitada pelos colegas nessa aula. Mas, podemos adiantar que, após a experimentação e essa reflexão crítica, na aula seguinte a resposta atitudinal foi outra, como veremos na sequência.

Além desse fator, os alunos indicaram, ainda, a condição da bola, que rolava pouco, por estar murcha e envolta na sacola, dificultando o lançamento e a distância entre os gols (que poderia ser menor para que pudessem marcar gols com mais

facilidade, já que a bola utilizada estava parando no meio do caminho). Dessa forma, no planejamento de aula para a próxima semana, tomaríamos em consideração essas ponderações interessantes dos alunos, com objetivo de reelaborar a aula.

Para finalizar, anunciamos que, para o próximo encontro, teríamos como convidados a professora técnica de equipe dessa modalidade e um atleta e, também, a bola oficial do jogo.

A aula ocorrida no dia 26 de março de 2012 teve como objetivo vivenciar e experimentar a modalidade *goalball* a partir das suas regras e uso de equipamentos do jogo formal. Para isso, convidamos a professora Oldorcas Adriana, técnica da seleção capixaba de *goalball* e um de seus atletas. A professora convidada trouxe para o encontro todo o material oficial do *goalball*, com o objetivo de que os alunos conhecessem, não só a bola, mas também todos os aparatos utilizados na modalidade.

A aula se iniciou com os alunos sentados em círculo. Enquanto a professora convidada demarcava a quadra, conversávamos com os alunos sobre a modalidade. Nesse ínterim, percebemos que a preocupação deles era a de conhecer e pegar nos materiais oficiais que a professora havia trazido. Então, sem insistir no diálogo, passei para eles os materiais utilizados no jogo — as vendas oficiais, a bola oficial com guizo, joelheiras e cotoveleiras — para que sentissem os objetos. Chamavam mais a atenção dos alunos a bola e os óculos.

Mais uma vez, notamos o quanto o novo gera uma curiosidade inicial, quando, juntamente com a nova proposta de conteúdo, novas formas de agir sobre o meio, possibilidades, desafios, uso de materiais diferentes e inclusive convidados aguçam o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física, tornando-as mais significativas para eles.

Especificamente sobre o material didático utilizado para o desenvolvimento de cada aula, Freitas (2007, p. 26) assegura que: “[...] uma das principais funções do material didático é, também, dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento”.

Como esse jogo é de muito contato com o chão, aproveitamos para explicar que os atletas utilizam sempre uma camisa de manga comprida de *nylon*, uma calça de

*nylon* ou moletom, joelheiras e cotovelleiras para jogar e não se machucarem. Os óculos utilizados são os mesmos usados por motociclistas que praticam o *motocross*, porém são adesivados com fitas isolantes na lente para que não seja possível passar nenhum tipo de luminosidade.

Antes de iniciar o jogo, colocamos os óculos no aluno Ricardo e ele começou a realizar movimentos com os braços, simulando o piloto de uma moto. Mais uma vez, notamos como o uso de diferentes materiais possibilita ao aluno explorar e criar novas relações com o mundo que o cerca. De acordo com Freitas (2007, p. 24):

Só pela sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno [...]. Dessa forma, ampliam o campo de experiências do estudante, ao fazê-lo defrontar com elementos que, de outro modo, permaneceriam distantes no tempo e no espaço.

Uma das alunas perguntou se o rapaz que acompanhava a professora era cego. Informamos que ele tinha baixa visão, assim como o aluno Bruno, da turma deles, e que enxergava apenas 5%.

Segundo Cidade (2009, p.68), a deficiência visual “[...] se refere a uma limitação sensorial que anula ou reduz a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual, permitindo várias classificações na redução da visão”. A autora se utiliza de uma classificação educacional e afirma que um aluno com baixa visão:

[...] é um indivíduo com dificuldades para desempenhar tarefas visuais, necessitando de auxílios ópticos, como óculos, lupas e telescópios. Há ainda a possibilidade de se utilizarem de auxílios não ópticos como cadernos de pautas mais largas, ampliação das fontes/caracteres impressos, mapas, livros falados etc. (CIDADE, 2009, p. 70).

É diferente do aluno cego, que a autora aponta que, educacionalmente, é:

O indivíduo que mesmo tendo alguma percepção de luz, sua aprendizagem está baseada no sistema Braille podendo ser auxiliado também por conjunto manual de reglete e punção, máquina de datilografia especial (sete teclas), tablado para cálculo e computadores providos de programas específicos. (CIDADE, 2009, p. 71).

Portanto, devemos entender que as dificuldades encontradas para alunos cegos ou com baixa visão deverão ser consideradas pelos professores no momento do planejamento da aula. Porém, percebemos que durante as aulas o aluno Bruno (baixa visão) participava muito pouco e de forma acanhada, possivelmente por não

se sentir seguro na realização das atividades propostas. Aproveitei o tema da aula para explorar um pouco mais a sua participação, já que, para ele, o fato de não enxergar durante o jogo era mais próximo de sua realidade, diferente dos outros alunos da turma.

Cabe alertar que o professor deve procurar saber sobre a etiologia, tipologia e grau de deficiência do aluno a ser trabalhado em sua aula. Para tanto, faz-se necessário que o professor procure se informar na escola e com a família do aluno sobre o tipo e o nível de deficiência e suas potencialidades. Assim, segundo Chicon (2013), o professor poderá atuar com mais segurança, respeitando suas singularidades.

Após explicação do jogo, informamos que as pessoas que jogariam inicialmente seriam aquelas que não jogaram na aula anterior. Os alunos, então, experimentaram tocar na bola e começaram a tecer comentários do tipo: “*Ela tem sininho dentro...*”, “*Ela não quica...*”, “*Ela é pesada...*” etc. Foi importante deixar que todos os alunos tocassem e percebessem uma bola totalmente diferente das que já tinham visto até então.

Apesar de termos identificado na aula anterior a necessidade de diminuirmos o tamanho da quadra para que o jogo acontecesse, notamos que, com a bola oficial, não era preciso essa redução. A única alteração que fizemos foi utilizarmos quatro jogadores em cada time, em vez de três. Desse modo, fizemos quatro marcações na quadra, sendo: dois jogadores laterais; um central, mais à frente; um central, mais atrás. Essa alteração na regra do *goalball* oficial permitiu que mais alunos pudessem jogar e, como eram de menor estatura e com poucas técnicas desenvolvidas de defesa, o jogo passou a ficar mais dinâmico e motivante.

Com esse dinamismo das partidas, diferente da aula anterior, os alunos que estavam de fora queriam rapidamente jogar, o que gerou certo tumulto, mas que foi rapidamente resolvido e, a cada três minutos, em média, trocávamos os participantes.

Enquanto o jogo acontecia, os outros alunos que não estavam jogando faziam a torcida para um dos dois times. Havíamos dito que o barulho só poderia acontecer no momento do gol, até para que os alunos que estavam jogando pudessem saber se havia sido gol ou não. Por esse motivo, os alunos que não estavam jogando

prestavam muita atenção nas jogadas e ficavam ansiosos por gritar no momento em que os gols iam acontecendo. Havendo, nesse caso, o que foi apontado anteriormente, sobre as dimensões do conteúdo, uma atitude dos alunos perante a uma das regras fundamentais do *goalball* que é o silêncio durante a partida.

Diferente do jogo formal, em que os jogadores permanecem em pé para só no momento da defesa deitar no chão, a fim de interceptar a bola, no jogo realizado pelos alunos, todos permaneciam o tempo todo sentados. Não era determinação, mas arranjo deles mesmos. Talvez em função da facilidade de deitarem partindo da posição sentada ou por insegurança, já que estavam todos sem enxergar e só se levantavam para lançar a bola de ataque e, rapidamente, voltavam para a posição inicial sentada. Os alunos que não estavam jogando ajudavam a recolocar a bola nas mãos dos colegas que estavam jogando.

Por vezes, durante o jogo, a professora Adriana informava que o lançamento da bola deveria ser realizado rolando-a, parecido com o lançamento de uma bola de boliche. O aluno de baixa visão, ao pegar na bola pela primeira vez para lançá-la, perguntou se havia buracos na bola para segurar e a professora disse que não se tratava de uma bola de boliche, era só pra lançar como uma, no sentido de jogar rolando no chão.

Durante o jogo, a professora utilizava os termos técnicos do jogo, que são todos em inglês, e os alunos assimilavam essas palavras (*play* - iniciar o jogo; *out* - bola fora) e as repetiam durante o jogo. Foi interessante observar que, mesmo sem ensinarmos esses termos técnicos, o fato de perceberem que os termos garantiam ao jogo um caráter mais “oficial” e competitivo, os próprios alunos começaram a perguntar e querer utilizar os termos. Possivelmente, esse aprendizado e a discussão do porquê dos termos serem usados em inglês seja uma tarefa interessante de ser pontuada dentro da dimensão conceitual do conteúdo proposto. O que não foi possível, em função do tempo reduzido da aula.

Para que o aluno Ricardo pudesse jogar, o professor-pesquisador se sentou com ele no chão, conforme visualizado na foto 4, já que a acompanhante, uma senhora mais idosa, não queria se sentar (assim como aconteceu nas atividades de vôlei sentado). Faz-se necessário frisar, também, que a participação do professor nas atividades que os alunos realizam, serve de importante estímulo para despertar o interesse

deles pela aula, principalmente para os alunos com deficiência. Pois, como nos revela Silva (2008, p. 109): “Parece existir uma relação desta ‘não-participação’ do aluno com a ação pedagógica do professor, ou seja, quanto menor a ação do professor, menor o envolvimento e a participação do aluno”.

Foto 4 - Pesquisador/Professor com aluno Ricardo experimentando o *goalball*



Fonte: arquivo próprio.

Nesse momento, passamos a câmera, com a qual eventualmente registrávamos as aulas, para a professora Adriana, que filmou o restante do jogo. Pensamos que o Ricardo poderia realizar todas as ações do jogo, inclusive estando nas mesmas condições dos outros alunos, ou seja, vendado. O professor-pesquisador sentou com o aluno Ricardo no chão da quadra e, como estava enxergando, apenas o apoiava, respeitando a sua intenção de inclinar o corpo para um lado ou para o outro de acordo com sua iniciativa, motivado pelo barulho da bola ao se aproximar.

Percebemos que o Ricardo não possuía força e nem controle motor para lançar a bola em direção ao gol oposto, na intenção de marcar o gol. Por esse motivo, sugerimos que a sua ação seria a de realizar o passe para o colega ao lado, para que este pudesse lançar a bola em direção ao gol adversário. Assim, o aluno Ricardo participou ativamente do jogo e vibrava a cada gol marcado por sua equipe, como se ele próprio o tivesse convertido, levantando os braços para cima, de punho serrado, e expressando uma enorme alegria.

A mesma vibração e alegria demonstrada pelo aluno Ricardo era compartilhada e percebida pelos colegas de turma que, em momento algum, reclamaram de alguma jogada equivocada que ele tenha feito. Pelo contrário, quando uma bola era defendida por um dos colegas, ele passava a bola para o aluno Ricardo, de forma que este devolvesse a bola para o primeiro, o qual, só em seguida, realizava o

lançamento. Era uma atitude de cooperação e solidariedade, que tocava a todos que assistiam à cena. É importante notar que esses episódios destacados da aula surgiram por iniciativa dos próprios alunos, sem que os professores tivessem orientado tais atitudes.

Nesse bojo, cabe ainda salientar a presença e a participação do atleta com baixa visão no jogo. Sua participação chamou a atenção daqueles alunos que estavam assistindo ao jogo do lado de fora da quadra (Foto 5), por sua performance na execução da atividade, habilidade para defender e lançar a bola.

Foto 5 - Alunos da Escola Florescer acompanhando o atleta de *goalball* convidado, realizando uma demonstração



Fonte: arquivo próprio.

Nessa situação, os alunos tiveram uma importante noção de que a deficiência não fazia com que o rapaz fosse incapaz à prática da modalidade. Pelo contrário, o atleta conseguiu gerar nos alunos um sentimento de admiração, sendo que alguns até pediram seu autógrafa no final da aula.

É importante explorarmos, aqui, dois dos sentimentos que mais atrapalham o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola — o preconceito e a discriminação. Segundo Castro (2005, p. 53):

Preconceito significa pré-julgamento, herdado de concepções sociais que influenciam as atitudes das pessoas refletindo-se em atos discriminatórios. A discriminação pode ser expressa de diferentes maneiras (verbal, física, expressão corporal) e reflete a forma como as pessoas percebem e se comunicam entre si.

Talvez o sentimento de admiração relatado pelos alunos, ao observarem uma pessoa com deficiência realizando uma prática corporal com tanta destreza, esteja

atrelado a uma expectativa de que as pessoas com deficiência apresentem uma incapacidade ao realizarem determinadas tarefas. Carvalho (2008, p. 17) reforça esse entendimento ao afirmar:

Como num eco, reverberam sob a forma de preconceito que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para a manifestação e desenvolvimento.

No caso da prática corporal, esse imaginário de incapacidades se fortalece, pois é justamente no corpo e pelo corpo que as possíveis limitações são *pré-concebidas*. Dessa forma, consideramos que esse preconceito seja moldado pela sociedade, por uma impressão errônea de incapacidade física e motora. Talvez por isso a prática esportiva e/ou corporal, de uma forma geral, tenha tanta importância para as pessoas com deficiência, pois percebem que, ao realizarem tais tarefas, conseguem mostrar que são capazes sobre aquilo que normalmente são discriminados.

Essa situação é evidenciada por Araújo (1998, p. 124), ao explicitar que algumas pessoas com deficiência, ao realizarem a prática esportiva e/ou corporal, percebem nelas:

O momento único de estar em oposição, resistência, às vezes, até cooperação, derrota ou vitória, buscando a superação dos obstáculos que a deficientização causa, em decorrência de um tratamento subestimado que uma sociedade segregadora impõe; é o momento em que, mesmo ele sendo deficiente, precisa provar sua eficiência, embora seja apenas para se satisfazer, para afirmar sua auto-estima.

Portanto, uma das possibilidades de se trabalhar com os alunos a superação dos preconceitos, atrelados à falta de capacidade, é convidar uma pessoa com deficiência, que pratique o esporte com certo nível de eficácia sobre aquela prática corporal (um atleta possivelmente), para que realize uma demonstração na escola. Assim, os alunos podem perceber as capacidades que as pessoas com deficiência possuem e, assim, terem a chance de rever e ressignificar seus valores, crenças e conceitos em relação aos deficientes. Nesse caso específico, percebemos a importância da presença e participação do atleta de *goalball* na tomada de consciência dos alunos.

Diferente da aula anterior, com essa nova organização e recursos, podemos inferir que a aula foi um sucesso. A atividade despertou o interesse e participação de todos os alunos.

#### 4.2.3 Vivência e experiência do futebol de cinco da escola

- Sobre a modalidade

O futebol de cinco trata-se de um esporte coletivo, semelhante ao *futsal*, praticado por pessoas cegas, que se orientam na quadra de jogo guiadas pelo som emitido por guizos colocados no interior de uma bola de *futsal*.

Mesmo não possuindo visão, os atletas, obrigatoriamente, precisam jogar utilizando uma venda nos olhos, pois algumas pessoas possuem percepção de luminosidade, o que, nesse caso, poderia trazer algum benefício para o atleta e para a equipe. O futebol de cinco é uma das modalidades mais recentes do programa paralímpico e começou a fazer parte dos jogos em Atenas, no ano de 2004.

A modalidade recebe esse nome, pois, para se jogar nas regras oficiais, cada equipe precisa ser composta por cinco jogadores, sendo quatro na linha e mais o goleiro que, nesse caso, enxerga. Possui ainda a presença do “chamador”, que é uma pessoa que se posiciona na linha de fundo do gol em que seu time ataca, direcionando os jogadores, chamando-os ou utilizando objetos que são tocados na trave, com a intenção de emitir sons que sirvam para guiar os jogadores em direção ao gol.

As partidas normalmente são em uma quadra de futsal adaptada, mas desde os Jogos Paralímpicos de Atenas também tem sido praticadas em campos de grama sintética. O goleiro tem visão total e não pode ter participado de competições oficiais da FIFA nos últimos cinco anos. Junto às linhas laterais, são colocadas bandas que impedem que a bola saia do campo. Cada time é formado por cinco jogadores – um goleiro e quatro na linha. Diferente dos estádios com a torcida gritando, as partidas de futebol de cinco são silenciosas, em locais sem eco. (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20—g]).

- O processo de intervenção

A aula do dia 2 de abril de 2012 teve como objetivos a apresentação e a experimentação da prática corporal futebol de cinco, como modalidade esportiva paralímpica. Ao apresentar esse tema como conteúdo de ensino, percebemos, de um lado, o interesse visível dos meninos e, do outro, o distanciamento e desinteresse manifestado pelas meninas.

Analisamos esse fato a partir de um dos estigmas que mais acompanham as aulas de futebol nas escolas: “Futebol é coisa de menino”. Para Kunz (2005), as transformações sociais dos últimos vinte anos foram importantes, porém ainda não foram suficientes para uma participação mais efetiva das meninas, por se tratar de uma modalidade esportiva histórica e culturalmente praticada por pessoas do sexo masculino. Por outro lado, Kunz (2005) aponta para um aumento significativo de mulheres, principalmente de adolescentes do sexo feminino, praticando o futebol hoje em dia.

Podemos, desse modo, considerar que o futebol, adaptado para ser aplicado enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física escolar, apresenta-se como uma proposta interessante para se discutirem alguns princípios sobre a diversidade. Ao se proporem algumas alterações para que o futebol possa ser inserido e praticado nas escolas, o professor, por meio das discussões sobre diversidade, pode problematizar a questão de gênero, que quase sempre aparece como um fator limitante para as aulas de Educação Física.

Para esse encontro, conseguimos uma bola de *futsal* com guizo (que não era da escola) e destinamos os primeiros momentos da aula para que os alunos tocassem e conhecessem mais um dos materiais usados para o esporte adaptado, e que ainda não haviam tido a oportunidade de conhecer. Após todos terem visto e tocado na bola, perguntamos se era possível jogar o *goalball* utilizando-a. Os alunos responderam que sim, pois ela emitia o mesmo som que a bola do *goalball*, apesar de ser de tamanho menor. Vale ressaltar que a bola de *goalball* oficial é um material de difícil acesso, produzida somente na Alemanha. Enquanto a bola de futebol de cinco pode ser encontrada com mais facilidade no Brasil. Assim, é possível que as escolas ou professores adquiram a bola de *futsal* com guizo, podendo utilizá-la, também, na prática do *goalball*.

Problematizar com os alunos a possibilidade de utilização da bola de futebol de cinco em outra modalidade visava estabelecer com eles os nexos entre os diferentes conteúdos ensinados e a percepção deles sobre a continuidade das aulas. Queríamos que evitassem entender as aulas apenas como uma sequência de atividades isoladas.

Ainda lembrando com os alunos acontecimentos das aulas anteriores, perguntamos como o aluno Ricardo havia conseguido jogar o *goalball*. Um deles respondeu que o professor-pesquisador havia sentado com ele no chão, servindo de apoio e que, no momento que a bola era lançada contra seu gol, deitavam para defendê-la. Aproveitando a situação, uma das alunas problematizou, perguntando: “*E como o aluno Ricardo irá jogar o futebol?*” Já esperando essa pergunta por parte deles, pedimos para que eles próprios sugerissem meios de adaptar o jogo de futebol para que Ricardo pudesse jogar. Pensamos que o melhor seria que ele pudesse jogar sentado na própria cadeira, utilizando-se dos movimentos de braços para passar a bola para os colegas e lançá-la em direção ao gol e que apenas ele não estivesse vendado.

Acreditamos que estimular nos alunos a iniciativa de uma preocupação em como organizar a atividade, de forma que os colegas que apresentam dificuldades psicomotoras ou deficiência possam participar das aulas, faz parte do processo de assimilação dos princípios de inclusão. Portanto, essa deve ser uma tarefa de todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem — professor-alunos não deficientes-alunos com deficiência ou com dificuldades psicomotoras.

Essa situação, ao mesmo tempo em que sustenta a importância de fazer com que os alunos se relacionem e participem das atividades, apoiando uns aos outros (MITTLER, 2003), traz a tarefa de incentivá-los no processo de construção das aulas, a partir das necessidades relativas à turma em questão. Revela-se, então, uma importante característica de um processo de ensino crítico, que estimula no aluno uma participação mais efetiva, sendo o próprio aluno um agente importante da construção do seu saber.

Nessas condições, os conteúdos deixam de ser apenas matérias a serem repassadas da cabeça do professor para a cabeça dos alunos; antes são meios de formar a independência de pensamento e de crítica, meios culturais para se buscar respostas criativas e problemas postos pela sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 100).

Portanto, é imprescindível que as questões apontadas pelo professor nas aulas tenham sentido/significado para os alunos, pois, como aponta Hildebrandt e Laging (1986, p. 7):

Seria absurdo aceitar – do ponto de vista psicossocial e de aprendizagem – que, ao final de uma longa sequência, sem perder de vista objetivos e conteúdos, se pudesse implantar nos alunos autonomia e capacidade de decisão, determinados por processos de aprendizagem escolar estranho a eles.

Durante as primeiras aulas, quando fizemos a apresentação sobre os esportes paralímpicos (movimento de aproximação), percebemos que a modalidade de futebol de cinco foi a que mais atraiu o interesse naquele momento, principalmente dos meninos que, por várias vezes, perguntavam e tiravam dúvidas de como pessoas cegas conseguiam jogar futebol. Por esse motivo, percebemos, desde o início da aula, que os alunos já sabiam basicamente as regras iniciais para que o jogo acontecesse. Quando dissemos que o jogo se iniciaria, alguns meninos já foram dizendo: “*Cinco pra cada lado, todo mundo vendado, menos o goleiro [...]*”.

Sem ainda conhecerem outras regras importantes para que o jogo acontecesse, afoitos, os alunos se organizaram e começaram a jogar. Mas logo se manifestaram, indagando algumas situações e regras de que não haviam ainda se dado conta. Propositamente, não informamos algumas características do jogo para eles, pois gostaríamos que, na medida em que a dificuldade surgisse, fizessem o esforço relacional e intelectual de encontrar respostas para os seus próprios questionamentos, não reproduzindo o futebol de cinco sistematizado, mas, sim, construindo o futebol de cinco **da** escola.

A primeira questão que apareceu foi de como saberiam que a bola iria sair do espaço de jogo se não enxergavam. Informamos que a bola não sairia nem nas laterais e nem na linha de fundo (no jogo oficial a bola não sai apenas nas laterais). Desse modo, os próprios alunos sugeriram que, em um dos lados da quadra, a bola iria bater na parede lateral e, do outro lado, os colegas que ficariam de fora do jogo seriam de um dos dois times e participariam chutando a bola para os colegas que seriam do mesmo time. Solução essa que entendemos ser muito interessante, já que os alunos que estariam de fora do jogo, enquanto aguardavam sua vez de jogar, passariam a ser jogadores ativos, auxiliando o seu time quando a bola fosse para aquela lateral do campo.

Orientamos que seriam criadas algumas regras para que o jogo pudesse acontecer e que a condição de não enxergar seria a regra principal. Explicamos que seriam quatro jogadores de cada lado e um colega estaria de mãos dadas, formando uma dupla; e só os alunos vendados é que poderiam chutar a bola. Indicamos que as regras poderiam ser alteradas, de acordo com a necessidade do jogo, como soltar as mãos, colocar cinco de cada lado vendados etc.

Um dos alunos disse, em tom irônico, que poderíamos jogar como regra nova a retirada das vendas. Dissemos que sem as vendas eles jogam todos os dias e que a intenção era justamente apurar outros sentidos que não a visão. E a intenção principal era que se colocassem no lugar do outro, no caso, das pessoas que não enxergam e que podem jogar o futebol através de alternativas.

Diferente do que esperávamos a partir do planejamento, assim que o jogo começou, logo notamos que a atividade havia se transformado numa grande desordem. Os alunos iam todos ao mesmo tempo ao encontro da bola (foto 6), vários estavam enxergando pelas frestas das vendas. A regra de que só os alunos vendados poderiam tocar na bola não estava sendo cumprida, ou seja, a bola estava sendo chutada por todos. Além disso, muitos tentavam intencionalmente machucar os colegas, justificando esta ação por não estarem conseguindo enxergar.

Foto 6 - Alunos de mãos dadas jogando o futebol de cinco vendados



Fonte: arquivo próprio.

Nesse momento, de forma energética, reunimos todos os alunos e, num tom mais exaltado, problematizamos: se houvesse um colega na turma que não enxergasse de fato, como ele iria conseguir jogar com tanto barulho? Eles iriam chutar a “canela”

desse aluno cego somente porque ele não enxergava? Alguns ficaram apreensivos e disseram que não, outros riram. Dissemos que se víssemos alguém chutando a “perna” do colega, tiraríamos do jogo. A atividade prosseguiu e os alunos continuaram com as mesmas atitudes, os que não enxergavam estavam chutando a bola com muita violência. Até que uma das meninas caiu no chão da quadra e paramos o jogo definitivamente.

Uma aula em que a atividade duraria em média 30 minutos, nesse dia durou menos de 10 minutos de atividades práticas, devido ao tumulto em que se transformou. Por esse motivo, reunimos os alunos para uma conversa e percebemos que um deles estava desrespeitando tudo o que era falado. Com tanta confusão, não hesitamos em retirar da aula o aluno que estava gerando tumulto e só com essa atitude conseguimos o silêncio de todos. Dissemos que a falta de respeito pelos colegas era algo que estava muito aparente naquela turma e que precisávamos mudar aquilo.

O aluno que havíamos retirado da aula ficou na arquibancada fazendo poses debochadas e estimulando os outros colegas a rirem. Chamamos a atenção da turma para o aluno e orientamos que, enquanto ficassem dando atenção e rindo de suas travessuras, ele continuaria a atrapalhá-los nas aulas. Uma das alunas disse que ele era sempre assim, inclusive em sala de aula, fato que os atrapalhava bastante. Aproveitei para reiterar o que havia dito sobre, de certa forma, ignorá-lo em seu comportamento negativo. Encerramos a aula alguns minutos antes, deixando-os meio assustados com a atitude e o jeito que havíamos conversado com eles.

Com a aula terminada, reunimo-nos (professor Rodrigo e professor-pesquisador) para avaliar o episódio ocorrido. Em sua avaliação, o professor Rodrigo disse que a atividade demorou muito a começar e que o fato de colocar as vendas no início atrasou muito a aula, motivo que fez os alunos dispersarem. Assim, concluímos que o motivo da dispersão e do tumulto gerado na aula tinha causa mais na forma com que a aula foi proposta e conduzida e menos no comportamento dos alunos. Era preciso, para o próximo encontro, reorganizar a dinâmica da aula. Por isso, o momento de planejamento é vital para melhorar a qualidade da aula.

Logo, é necessário que o professor tenha consciência crítica e, principalmente, avalie a forma como planeja e executa as suas aulas, pois só dessa maneira

conseguirá evoluir e alcançar os objetivos traçados. Essa posição é reforçada por Libâneo (1994, p. 201), ao afirmar que:

A avaliação ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir. No início de uma unidade didática, o professor ainda não está muito seguro de como atingir os objetivos no decorrer do processo de transmissão e assimilação. À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clarificando, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subsequentes.

Considerando as orientações anunciadas pelo autor e analisando os fatos ocorridos na aula anterior, reorganizamos o planejamento para a aula subsequente, procurando aprimorar a ação docente.

O professor Rodrigo, na intenção de evitar os fatos ocorridos na aula anterior, sugeriu barrar no portão de entrada da quadra todos os alunos que ele julgava poder atrapalhar a aula. Dissemos que não, pois era importante a participação de todos, porque só assim teríamos condições de avaliar o resultado do planejamento com suas reformulações e, no processo da prática reflexiva, melhorar a qualidade das aulas, conforme salientou Libâneo (1994).

Inicialmente, conversamos rapidamente com os alunos e perguntamos se haviam refletido sobre o ocorrido. Disseram que sim e que aqueles fatos não voltariam a acontecer. Explicamos que as atividades se dariam de forma que todos, em quadra, estariam sem ver a bola. Inicialmente, fariam uma atividade em que seriam formadas duas fileiras e que os alunos realizariam passes (um de cada fila), tocando a bola, sem poder olhar para ela. Ao se aproximarem da trave, chutariam a bola na intenção de marcar o gol. Essa tarefa, os alunos não a fizeram vendados, apenas tocaram na bola olhando para frente e não para o chão. Rapidamente, fizeram as duas filas e realizaram a atividade de forma bem organizada. O aluno Ricardo fez a atividade sentado na cadeira (levado por um dos colegas), enquanto trocava o passe com outro colega da turma, utilizando as mãos.

Nesse momento, ocorreu um dos fatos mais marcantes do aluno Ricardo nas aulas. Ao marcar o gol (foto 7), segurou na camisa que vestia de seu time de futebol e beijou o escudo do time, comemorando o gol que acabara de fazer. Percebemos que a sua satisfação (mesmo limitado em fazer o gol com as mãos e sentado na cadeira de rodas) permitiu a ele a possibilidade de simbolizar sua paixão pelo futebol

através de uma prática comum por jogadores profissionais de futebol. Essa manifestação, que ele nunca havia experimentado, foi possível por meio de boas estratégias de aula, acolhimento e colaboração dos colegas.

Foto 7 - Aluno Ricardo sendo conduzido por um de seus colegas de sala, comemorando o momento do gol, durante a aula de futebol de cinco



Fonte: arquivo próprio.

Nessa direção, Correia (apud MARTINS, 2011, p. 118) chama nossa atenção para o fato de que, na educação inclusiva, o professor atue:

[...] com flexibilidade, entendendo que os alunos são diferentes uns dos outros em suas características, em suas histórias de vida, nos seus interesses, na maneira de aprender e de participar, nas suas potencialidades, que têm ritmos próprios, enfim, que são únicos, e, que, conseqüentemente, '[...] nem todos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo', devendo, assim, na escola, se '[...] considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno [...]'].

Do mesmo modo, é importante que o professor esteja ciente de que todos são capazes de avançar na aprendizagem, tendo, porém, seu ritmo próprio, sua forma específica de aprender, seus limites e seus interesses, que devem ser respeitados.

Importante notar como a prática corporal, por menor que ela pareça para a maioria das pessoas, proporciona a possibilidade de experimentar sensações e descobertas que geram, conseqüentemente, novos aprendizados. Tais aprendizados são conseguidos, talvez, quase que exclusivamente com e pelo corpo, como nos faz ver Daólio (1995, p. 39-40) em sua reflexão:

O homem, por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo.

Nesse dia, um dos alunos disse que gostaria de realizar uma atividade de bater pênaltis vendado. Pensamos na possibilidade, apesar de não fazer parte do planejamento, e decidimos aceitar a proposta como sendo a próxima atividade, depois da que estava planejada. Esta seria, mais uma vez, o jogo de futebol com os alunos vendados, porém os alunos jogariam individualmente e respeitando mais as regras construídas.

Faltando 15 minutos para o término da aula, realizamos, então, a atividade dos pênaltis. Com os alunos vendados, à exceção do goleiro, foi feita uma fila atrás da marca de cobrança do pênalti. Um dos alunos se posicionou atrás do gol e, com uma moeda, batia nas laterais da trave, orientando o colega que deveria chutar a bola. Importante dizer que toda essa organização foi proposta e realizada pelos alunos, inclusive o posicionamento do colega atrás da trave, produzindo o som para orientar o chute dos colegas.

Percebemos que, sem dúvida, essa foi a atividade da qual os alunos mais participaram, em todos os sentidos, pois propuseram, estabeleceram as regras e realizaram a ação. Kunz (2005) aponta para a importância de criarmos mecanismos que incentivem nos alunos uma participação no planejamento das aulas, pautados nos princípios da ludicidade, da dialogicidade, da cogestão e da cooperação, de forma que a aula não seja uma reprodução e execução dos gestos motores impostos pelo professor. Ao contrário, que em cada momento a construção coletiva e as ações sejam pensadas, ressignificadas e colocadas em prática.

Essa atividade durou até o momento do sinal, pois notávamos uma grande motivação dos alunos e consideramos importante, nesse caso, termos valorizado a criatividade na elaboração da atividade, da construção das regras e da organização dentro de uma prática esportiva adaptada.

Consultamos o professor Rodrigo sobre a aula e ele respondeu que havia ficado mais bem organizada.

Apesar de termos conseguido contornar os problemas ocorridos, o futebol de cinco se mostrou como a atividade que mais causou conflitos e, conseqüentemente, foi a de maior rejeição. O fato de termos planejado uma seqüência grande de atividades para pessoas com deficiência visual, vendando os alunos, possivelmente tenha sido mais uma das causas do desinteresse deles. Por isso, pensamos que o futebol de cinco poderia ter sido aplicado num outro momento, como, por exemplo, entre as práticas de vôlei sentado e bocha, e não na seqüência do *goalball* como foi realizado.

Concluimos, também, que, para essa turma, as atividades do futebol de cinco realizadas por partes, trabalhando inicialmente os fundamentos e, posteriormente, o todo (jogo), funcionaram melhor do que desenvolver, já no primeiro momento, o jogo em si. Fato que fez com que reduzíssemos substancialmente os conflitos.

#### 4.2.4 Vivência e experiência da bocha paralímpica da escola

- Sobre a modalidade

A bocha adaptada é uma modalidade que passou a fazer parte dos jogos Paralímpicos em 1984, em Nova Iorque. Uma das características que a modalidade possui é o fato de seus praticantes possuírem, dentre todas as modalidades paralímpicas, os níveis de maior comprometimento motor. Assim, a maioria dos jogadores possui paralisia cerebral, com comprometimentos mais severos de mobilidade ou deficiências comparáveis à tetraplegia.

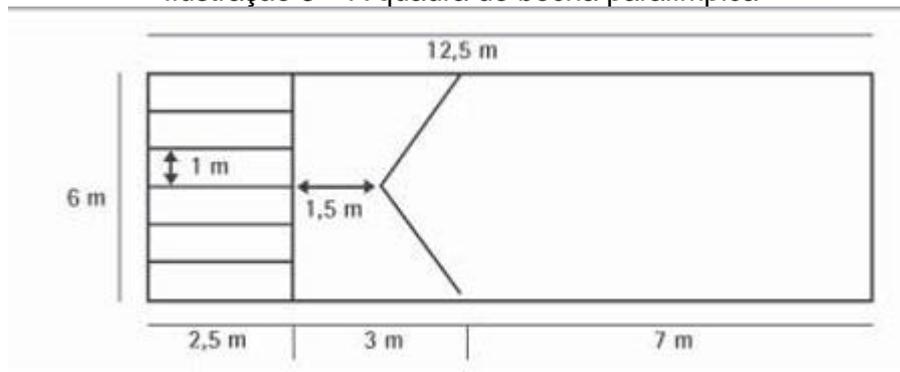
O objetivo do jogo é lançar bolas coloridas o mais perto possível de uma bola branca chamada de *Jack* (conhecida no Brasil como *bolim*). É permitido o uso das mãos, dos pés ou de instrumentos de auxílio para atletas com grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. Há três maneiras de se praticar o esporte: individual, duplas ou equipes. (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20—h]).

Trata-se de uma modalidade que não necessariamente requer um bom domínio das habilidades motoras para que possa ser vivenciado em sua plenitude. Ela é diferente do vôlei sentado, por exemplo, em que saber os fundamentos básicos é um requisito

importante para que o jogo aconteça. No caso da bocha, o principal é saber direcionar a bola que está sendo lançada (azul ou vermelha) de encontro à bola branca.

Antes de começar a partida, o árbitro tira na moeda (cara ou coroa) o direito de escolher se quer competir com as bolas de couro vermelhas ou azuis. O lado que escolhe as vermelhas inicia a disputa, jogando primeiro o *jack* uma bola vermelha. Depois, é a vez da bola azul entrar em ação. A partir de então, os adversários se revezam a cada lance para ver quem consegue posicionar as bolas o mais perto possível do *jack*. As partidas ocorrem em quadras cobertas, planas e com demarcações no piso. A área do jogo mede 6 m de largura por 12,5 m de comprimento. Para ganhar um ponto, o atleta tem de jogar a bola o mais próximo do *jack*. Caso este mesmo jogador tenha colocado outras esferas mais próximas do alvo, cada uma delas também vale um ponto. Se duas bolas de cores diferentes ficam à mesma distância da esfera branca, os dois lados recebem um ponto. Vence quem acumula a maior pontuação. (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20—9]).

Ilustração 3 – A quadra de bocha paralímpica



Fonte: Wikipédia (2013).

A quadra de bocha paralímpica possui 6 m de largura por 12,5 m de comprimento. Os jogadores posicionam-se nos boxes demarcados em uma das extremidades da quadra e que medem 1 m de largura por 2,5 m de comprimento. As bolas devem ser lançadas, tanto a branca quanto as azuis e vermelhas, para além da marcação em V, que corresponde a uma distância de 3 m nas extremidades e de 1,5 m ao centro, conforme observado na ilustração 3.

- O processo de intervenção

Os objetivos da aula do dia 9 de abril de 2013 foram apresentar e vivenciar a modalidade bocha paralímpica com os alunos. Para essa aula, conseguimos, com a única equipe em Vitória/ES que desenvolve a bocha paralímpica, o material oficial

emprestado, um *kit* com 6 bolas azuis, 6 bolas vermelhas e uma bola branca. Porém, vale a pena ressaltar que, apesar de termos realizado a bocha com o material oficial, é possível realizá-la com materiais alternativos, como bexigas coloridas enchidas com areia ou bolinhas de plástico coloridas (comumente usadas para encher “piscina de bolas” para as crianças brincarem), nas quais fazemos um pequeno corte, enchemos seu interior com areia e, depois, fechamos com uma fita adesiva. Essa segunda opção é mais eficiente, de baixíssimo custo e de maior durabilidade. Já a confeccionamos e usamos com os alunos na realização do “Dia Escolar Paralímpico” na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). As bolinhas podem ser encontradas nas lojas de R\$1,99. Um pacote com 50 bolas custou, na ocasião, R\$10,00.

Iniciamos a aula perguntando aos alunos se eles conheciam a bocha paralímpica. Apenas três alunos disseram saber o que era a bocha e relataram ser um jogo com bolas que se parecia com o boliche. A pergunta aguçou a curiosidade deles para o tema. Então, começamos a explicar como era o jogo e suas principais regras.

Um dos aspectos relacionados à regra do jogo, que foi apresentado aos alunos, é o fato de a bocha poder ser jogada individualmente, ou por equipe de dois e até três jogadores. Mas, já direcionando os alunos para a vivência da situação de jogo, orientamos que jogariam em 2 equipes de 6 jogadores, pois só tínhamos esse número de bolas. Assim, possibilitaríamos que um maior número de alunos pudesse jogar ao mesmo tempo, afastando-nos da regra convencional. Os colegas que não fossem jogar de imediato deveriam organizar suas equipes e torcer por aqueles que estavam em jogo. A cada término de partida, as equipes que estavam de fora substituíam as equipes que haviam acabado de jogar.

Ao iniciar o jogo, cada membro de uma equipe lançaria uma bola com a intenção de aproximá-la da bola branca (bolim, bola-alvo ou *jack*) e, assim, marcar pontos para sua equipe. Ao final de cada partida, são contadas as bolas da mesma cor que estiverem mais próximas da bola-alvo. Por exemplo: se duas bolas azuis estiverem mais próximas da bola-alvo, em relação às bolas de cor vermelha, a equipe azul marca 2 pontos, 1 ponto para cada bola. Dessa forma, a cada partida, as equipes iam somando os pontos marcados e, ao final de 5 minutos, a equipe com mais ponto era a vencedora.

Nessa aula, decidimos utilizar a marcação da quadra de vôlei para realizar o jogo de bocha. Posicionamos os alunos atrás da linha de fundo, sentados em cadeiras retiradas das salas de aula, de forma que se colocassem na condição de jogo comum àquela dos atletas dessa modalidade, conforme se observa na Foto 8, mais adiante. A área de jogo, portanto, era a meia quadra de vôlei. Mas, depois, avaliamos que teria sido mais interessante, nesse primeiro contato dos alunos com o espaço de jogo, se tivéssemos demarcado a quadra, pois a marcação é bem simples, como se observa na ilustração 2, anteriormente apresentada. Essa marcação pode ser feita com giz ou com fita crepe, o que seria bem melhor. Para evitar a dispersão dos alunos, o professor deve demarcar a quadra antes do momento da aula, ou fazer isso, na primeira vez, junto com os alunos, de forma que tenham a chance de aprender e fazer a demarcação em outro espaço que queiram, para realizar o jogo fora do espaço escolar.

Foto 8 - Alunos da 5ª série C vivenciando e experimentando a bocha paralímpica



Fonte: arquivo próprio.

Após a organização dos alunos em equipes para iniciar o jogo, esclarecemos que a bocha paralímpica é, normalmente, praticada por pessoas com o mesmo perfil de deficiência do aluno Ricardo (paralisia cerebral). Explicamos que esse aluno apresentou dificuldades para jogar as outras modalidades (vôlei sentado e *goalball*), já que não possuía controle autônomo de tronco e, por isso, não conseguia manter-se sentado sem algum tipo de apoio. No entanto, na bocha, ele poderia jogar na própria cadeira, o que facilitaria a sua participação.

Logo na primeira partida, dentre os doze primeiros alunos a jogar, Ricardo foi aquele quem conseguiu realizar a melhor jogada, colocando a sua bola azul mais próxima

da bola branca (bola-alvo). Essa situação se repetiu nas outras jogadas subsequentes, destacando o aluno como o jogador mais habilidoso do grupo nessa modalidade.

Esse fato marcou consideravelmente a pesquisa, já que todos os colegas ficaram surpresos e, ao mesmo tempo, eufóricos em perceber que Ricardo, apesar de suas restrições motoras, naquele momento foi o melhor da turma em uma atividade corporal. E não houve necessidade de criar uma situação que lhe facilitasse, em detrimento dos outros, algo inimaginável para todos até aquele momento.

A surpresa dos alunos perante a capacidade do aluno Ricardo de desempenhar a jogada na bocha com precisão com certeza contribuiu para mudar o olhar deles da deficiência para as potencialidades do indivíduo. É um fato que representa um avanço importante para a mudança atitudinal que tanto esperamos de nossos jovens e da sociedade frente à diversidade (CHICON; SÁ, 2013).

Nessa situação, é importante escutar Libâneo (1994, p. 41), ao nos alertar que: “Muitas vezes, inadvertidamente, os professores estabelecem padrões, níveis de desempenho escolar, tendo como referência o aluno considerado ‘normal’”. Nessa relação, aqueles que escapam a esses padrões são considerados fracassados. A nosso modo de ver, esse tipo de olhar para a educação precisa, urgentemente, ser transformado, superado por um olhar para a diversidade, para os diferentes modos de existir e de aprender.

Nesse sentido, é importante que o professor crie condições em suas aulas para que todos os alunos, sem exceção, tenham a possibilidade de vivenciar/experimentar o maior número de atividades. É preciso que sejam estimulados e exigidos dentro de suas capacidades, pois, conforme Martins (2011, p. 117), acreditamos:

[...] que todos os alunos que formam a escola requerem uma pedagogia diferenciada, que lhes possibilite condições para avançar em sua aprendizagem e socialização. Caso isso não ocorra, as diferenças – especialmente aquelas decorrentes da presença de deficiências – continuarão a ser transformadas em fracassos escolares e em motivos para impulsionar o abandono ou a exclusão do educando do ambiente escolar.

Desde o planejamento dessa modalidade, acreditávamos que a bocha seria o melhor exemplo de esporte paralímpico para os alunos da turma perceberem como

Ricardo poderia sair-se bem na prática. Afinal, é um esporte pensado justamente para pessoas com o tipo de deficiência dele.

Assim como o *goalball* despertou a percepção dos alunos sobre as capacidades do colega com baixa visão (quando ele teve a oportunidade de desempenhar uma prática corporal coletiva que, em função da sua deficiência, não trazia “prejuízos” para a sua prática), a bocha paralímpica obteve o mesmo sucesso. Ela serviu como um exemplo prático das capacidades possíveis dos alunos com deficiência, quando eles são colocados em igualdade de condições com os outros colegas da turma.

Podemos, então, apontar para uma estratégia que o professor de Educação Física pode utilizar, que é a de tentar trabalhar a modalidade paralímpica que melhor se aplique à sua turma, a partir das características da deficiência do aluno que a ela pertence. Por exemplo: se tivéssemos um aluno amputado de membros inferiores, a modalidade mais apropriada seria o vôlei sentado. Caso fosse um aluno cego total, ou com baixa visão, as modalidades mais indicadas seriam o *goalball* ou o futebol de cinco.

Dessa forma, é possível que os demais alunos percebam a capacidade do colega dentro de uma modalidade pensada para atender suas singularidades. Esse tipo de situação possibilita ao professor contextualizar com os alunos e levá-los a perceber que um colega pode ter, por exemplo, melhor aptidão para o futebol e não para o vôlei e vice-versa. Mesmo assim, todos, sem exceção, podem jogar e se beneficiar com aquela prática corporal.

Ainda sobre a atuação do aluno Ricardo nessa aula, cabe destacar que, ao término da partida, explicamos aos alunos que o time azul havia ganhado em função da eficiência das bolas lançadas por ele. Nesse momento, houve o reconhecimento por parte dos colegas da habilidade do aluno Ricardo no jogo e todos foram cumprimentá-lo. A essa atitude dos colegas, Ricardo respondeu com um sorriso, demonstrando alegria e satisfação. Tal satisfação aponta para uma das características mais importantes da educação inclusiva, conforme já percebido e apontado nas análises do vôlei sentado, que é o sentimento de pertencimento a um grupo, a um lugar, a um contexto.

Constatamos, ao analisar esse episódio, uma mudança na concepção dos alunos para com Ricardo, passando de uma relação em que havia um cuidado excessivo, até mesmo sentimento de pena, para uma relação de admiração e respeito. Isso ficou mais evidente quando, na aula seguinte, os alunos solicitavam Ricardo para compor suas equipes.

Nessa modalidade, Ricardo ganhou uma posição de destaque no grupo, bem diferente do papel passivo que lhe era reservado na Educação Física antes da realização desta pesquisa. É fundamental recordar que ele nem participava das aulas.

Mas é importante destacar que nem tudo foi avaliado positivamente nessa aula. Sobre a dinâmica pensada para o jogo, analisamos, posteriormente, que, mesmo propondo uma atividade em grupos que atingissem 12 alunos por vez, mais da metade dos alunos ficava alternadamente de fora do jogo. Eles acabavam desestimulados e dispersos enquanto aguardavam.

Sobre esse fato, notamos mais uma vez a participação ativa e interessada do professor Rodrigo. Em outro dia, antes do início da segunda aula de bocha para a turma da 5ª série C, acompanhamos o referido professor na execução daquele mesmo plano de aula sobre o jogo de bocha com os alunos da sua turma da 5ª série B.

Observamos que o professor, visando não incorrer no mesmo problema que geramos (qual seja, de mais da metade da turma ficar aguardando para jogar), fez a seguinte reformulação no plano de aula: dividiu a turma em apenas duas grandes equipes, e a cada partida três alunos de cada equipe jogavam, na forma de revezamento, tendo duas bolas cada jogador. Ao final de cada partida, os pontos obtidos pelos jogadores eram registrados e somados de modo cumulativo. Por exemplo: equipe azul fez dois pontos na primeira partida e mais um ponto na segunda, acumulando três pontos. Na terceira partida, a equipe vermelha marcou três pontos e assim sucessivamente. A equipe vencedora era conhecida ao final do jogo, quando todos os alunos teriam jogado e o total de pontos de cada equipe anunciado, vencendo a equipe com maior número de pontos acumulados.

Com essa dinâmica/estratégia, o professor Rodrigo conseguiu a participação ativa de todos os alunos na aula. Pois mesmo os que não estavam jogando naquele momento se envolviam nas jogadas dos colegas: ajudando na jogada, dizendo onde e como deveriam lançar as bolas ou apenas torcendo para que a jogada fosse realizada com sucesso. Afinal, faziam parte da mesma equipe, em um grande esquema de cooperação.

Essa alternativa sugerida pelo professor Rodrigo para os alunos da 5ª série B aparece como uma solução criativa e funcional para um dos problemas específicos da Educação Física apontado por Kunz (2005): o excessivo número de alunos que, invariavelmente, atrapalha o desenvolvimento de algumas atividades. O autor (KUNZ, 2005, p. 92) aponta como consequência desse “problema” as situações de seleções/exclusões de alunos e o tempo de espera “que provoca ansiedade, dispersão, quando não, indisciplina”.

É interessante notar, também, nesse relato, a atitude criativa e criadora do professor Rodrigo, ao propor essa nova organização da aula, não se limitando à mera reprodução das aulas realizadas pelo pesquisador com a turma da 5ª série C. Rodrigo sempre acompanhava, observava e auxiliava na execução, antes de levar o conteúdo para ser transmitido à turma da 5ª série B.

Depois de nos apropriarmos da interessante aula realizada pelo professor Rodrigo, iniciamos a segunda aula com a turma da 5ª série C, propondo o mesmo esquema didático utilizado por ele. Dividimos a turma em duas grandes equipes, de modo a possibilitar a participação ativa de todos. Nesse momento, uma das meninas sugeriu que fizéssemos um jogo de meninos contra meninas. A ideia foi aceita e as equipes foram divididas dessa forma.

Importante notar que a solicitação de dividirmos as equipes entre meninos e meninas originou-se de uma menina. Possivelmente, elas tenham percebido que a bocha é um tipo de jogo em que a diferença de força entre meninos e meninas não é algo que interfere no seu resultado.

Sobre essa questão, Kunz (2005, p. 90) nos ajuda a melhor compreendê-la ao expressar:

Embora seja um problema cultural muito mais amplo e difícil de ser equacionado, a questão de gênero está bastante presente na Educação Física e interfere na gestão pedagógica do ensino dos esportes na escola, na medida em que opõe os meninos, 'mais fortes, mais rápidos, mais habilidosos' às meninas, tidas como 'mais frágeis e dóceis', mas menos capazes de desenvolverem certas habilidades requeridas para a prática dos esportes. Quando aulas mistas (mas não coeducativas) são exigidas pelos sistemas escolares, uma das soluções mais usuais são tentativas de escamotear essas diferenças, através de estratégias que recomponham, ainda que falsamente, o equilíbrio de ações.

Essa tentativa dos professores de criar situações de aulas compensatórias, que equilibrem as ações motoras entre meninos e meninas, criticadas por Kunz (2005), não se revela necessária para a prática da bocha paralímpica. A modalidade aparece como uma das poucas práticas esportivas, não só como atividade adaptada, a ser praticada por qualquer pessoa. É possível, então, criar o mesmo nível de desafio e de competitividade para ambos os sexos, sem que haja necessidade de algum tipo de compensação que mascare a total possibilidade de eficiência do praticante.

Durante a realização da atividade, as duas equipes, feminina e masculina, alternavam-se nas vitórias, fato que evidenciou, na prática, a não diferença de gêneros. Assim, trouxemos para o final da aula essa discussão e perguntamos aos alunos se nessa modalidade haviam percebido algum tipo de vantagem dos meninos em relação às meninas.

Em resposta unânime, disseram que na bocha não foi possível perceber essa diferença. Portanto, a bocha paralímpica se revelou como uma prática muito interessante para problematizar, com os alunos, tanto as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência quanto as relacionadas a gênero, no esporte e na sociedade.

Indo para além das expectativas iniciais, essa modalidade alcançou possibilidades pedagógicas muito ricas dentro dos objetivos iniciais. As dimensões do conteúdo foram alcançadas principalmente em relação aos aprendizados sobre a inclusão.

As diferentes possibilidades de descobertas e de entender a individualidade de cada um são grandes ensinamentos que a escola pode proporcionar aos seus alunos. Haja vista que descobrir, respeitar e aceitar as diferenças consistem no cerne de nossa questão.

Por esse motivo, a escola se revela como o local da diversidade e das riquezas de aprendizado através dos diálogos estabelecidos nesse convívio com as diferenças. Isso corrobora a ideia de que os alunos com deficiência sejam cada vez mais inseridos nas aulas e trabalhados, para que possam aprender e também reestabelecer novas formas de aprendizado. O “desforme” e o diferente não devem mais ser sinônimos de ineficiência, modificando, assim, as relações sociais.

#### 4.2.3 Teorizando a prática: a dimensão conceitual do conteúdo “esportes adaptados”

- Aula Teórica

A aula do dia 17 de abril de 2013 teve como objetivo trabalhar, com os alunos, os conceitos teóricos sobre o tema “esportes adaptados”, por meio de leituras e interpretação de textos e figuras. Para tanto, redigimos um texto síntese (Apêndice E), com linguagem acessível, a partir do que havíamos abordado até aquele momento com a turma. Nesse texto constam informações sobre a história do esporte paralímpico, a citação das vinte modalidades paralímpicas, quais os tipos de deficiência dos praticantes de cada modalidade e referências às discussões sobre o tema da inclusão. No verso da folha, foram colocadas fotos e charges com os temas que envolviam o esporte e a inclusão, para que interpretassem a partir dos conhecimentos já adquiridos.

Apesar de se tratar de uma aula teórica, planejamos para que ela acontecesse na quadra da escola, pois, na aula seguinte, os alunos já iriam para a sala realizar a prova teórica. Pensamos que, assim, minimizaríamos o possível estranhamento dos alunos perante o fato de terem que fazer uma aula de Educação Física na sala de aula. O professor Rodrigo nos disse que nunca havia feito isso com tal turma.

Introduzimos a parte histórica dos esportes paralímpicos a partir da leitura de um pequeno parágrafo que informava como eles surgiram e indicava as 20 modalidades paralímpicas:

*O esporte paralímpico surgiu a partir da necessidade de reabilitar (melhorar a capacidade) dos combatentes da II Guerra Mundial. Um médico alemão decidiu então reabilitar os feridos que ficavam na cadeira de rodas por meio de atividades esportivas. Então em 1960 realizou-se a primeira paralímpiada em Roma. Hoje existem 20 modalidades paralímpicas que são*

*disputadas de quatro em quatro anos na mesma cidade e sempre uma semana depois da realização das olimpíadas.*

*As modalidades paralímpicas são:*

1. Basquetebol em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes)	11. Futebol de Sete (paralisados cerebrais)
2. Bocha (paralisados cerebrais)	12. <i>Goalball</i> (cegos)
3. Ciclismo (deficiência física e visual)	13. Halterofilismo (deficiência física)
4. Esgrima (deficiência física — cadeirantes)	14. Tênis em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes)
5. Hipismo (deficiência física)	15. Tênis de Mesa (deficiência física)
6. Judô (visual)	16. Tiro (deficiência física)
7. Natação (deficiência física, visual)	17. Tiro com Arco (deficiência física)
8. Remo (visual e intelectual)	18. Vela (deficiência física e visual)
9. Rúgbi em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes)	19. Voleibol Sentado (deficiência física)
10. Futebol de Cinco (cegos)	20. Atletismo (deficiência física, visual e intelectual)

Realizamos a leitura do texto histórico e falamos sobre cada modalidade. A cada esporte novo, os alunos perguntavam sobre suas características. Perguntaram basicamente sobre as modalidades de tiro com arco, tiro esportivo, esgrima e vela. Possivelmente, por serem modalidades pouco conhecidas também no âmbito olímpico e, conseqüentemente, não conseguiam fazer uma relação direta com a prática adaptada da modalidade.

O texto objetivou informar, também, quais tipos de deficiências os praticantes de cada modalidade esportiva possuem: física, visual e intelectual. Aproveitamos e explicamos as diferenças e as causas dessas deficiências, com exemplos baseados em alunos presentes na própria escola.

Assim, consideramos fundamental que o professor apresente aos alunos outras modalidades do esporte paralímpico, para que não se limitem apenas àquelas que vivenciaram durante as aulas. Inclusive, é bom ressaltar que, atualmente, já encontramos pessoas com paraplegia saltando de paraquedas, realizando mergulhos orientados no oceano; pessoas amputadas andando de Skate; pessoas cegas praticando o Surf etc.

Essa gama de possibilidades de práticas corporais realizadas por pessoas com deficiência deve ser apresentada aos alunos, não só por comunicação oral, mas, principalmente, por meio de vídeos, fotos, textos e demonstrações de praticantes. Os alunos devem ser sensibilizados, tomando consciência das potencialidades das

peças com deficiência. Retornando ao texto, no último parágrafo, tratamos dos aspectos referentes à inclusão, principalmente sobre os princípios de respeito e cidadania frente às pessoas com deficiência:

*É fundamental que se tenha respeito pelas outras pessoas e que se entenda que todos podem conseguir realizar muitas coisas desde que se ofereçam condições para isso. Respeitar, oportunizar e ajudar no que for preciso, são fatores que todos nós temos que exercer para melhorarmos a qualidade de vida das pessoas com deficiência através da inclusão.*

Discutimos com os alunos e focamos no princípio de que a inclusão, na verdade, era um processo que começava por uma conscientização e capacitação, principalmente das pessoas sem deficiência. Deve haver aceitação e quebra de preconceitos em relação à pessoa deficiente na sociedade. Todos os alunos ouviam calados e não quiseram fazer apontamentos sobre esse trecho da leitura. Notamos que as ilustrações que estavam atrás da folha estavam criando uma ansiedade maior nos alunos. Queriam que logo virássemos a página para discutirmos os desenhos impressos.

Com a análise interpretativa das fotos e das charges, percebemos, de imediato, uma participação mais interessada dos alunos. Na ilustração 4, apresentada na sequência, podemos observar a falta de sensibilidade e respeito das pessoas, frente à situação de um cadeirante que necessitava de apoio para subir no ônibus.

Ilustração 4 - Charge sobre inclusão



Fonte: Leitão (2010).

Na interpretação da maioria dos alunos, a charge revelava a falta de respeito das pessoas sem deficiência para com o sujeito com deficiência. Continuamos problematizando, perguntando se alguém já havia andado de ônibus com algum

cadeirante. Um aluno respondeu que havia andado num ônibus naquele dia e que o motorista havia saído do seu lugar para ajudar o cadeirante a subir. Aproveitei para dizer que esse era o papel de cidadania baseada nos princípios da inclusão que gostaríamos que eles assimilassem.

Concluímos com os alunos que a situação apresentada na charge, infelizmente, ainda ocorre. Aproveitando o depoimento do aluno, debatemos o fato de que ainda desperta nossa atenção a iniciativa de alguém se disponibilizar para ajudar uma pessoa com deficiência em uma situação de necessidade. Fato que teríamos que considerar como algo normal, seguindo os princípios da inclusão, baseados no respeito ao próximo e às diferenças.

Nesse sentido, cabe salientar a importância de o professor iniciar uma conversa com os alunos, para que eles exponham suas experiências, no dia a dia, com pessoas com deficiência. Possivelmente, a maioria deles terá presenciado, em algum momento de suas vidas, algo marcante; como a atitude acolhedora do motorista do ônibus ou situações envolvendo as práticas corporais, preconceito etc.

Assim, tematizar o esporte adaptado, como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, tem se configurado como uma interessante via para que os alunos se apropriem de conceitos que não necessariamente estão ligados de modo direto às práticas corporais. Estão, na verdade, relacionados aos princípios de cidadania e de inclusão, que fazem parte da formação humana.

Na sequência, discutimos uma foto tirada por uma pessoa cega (Foto 9) e, mais uma vez, percebemos um aumento da admiração dos alunos em relação às pessoas com deficiência. Eles fazavam cada vez mais sensibilizados com as capacidades e possibilidades de pessoas que, antes, eram vistas por eles como incapazes de realizar tais tarefas.

Foto 9 - Foto esportiva tirada por uma pessoa cega



Fonte: (DIA... [20—i]).

As Fotos 10, 11, 12 e 13 mostram as modalidades paralímpicas já praticadas pelos alunos. A intenção de trazer essas fotos era perceber se eles identificavam as modalidades e quais comentários fariam sobre os esportes já vivenciados por eles.

Foto 10 - Goalball



Foto 11 - Vôlei Sentado



Foto 12 - Bocha paralímpica



Foto 13- Futebol de cinco



Fonte: montado a partir do site do Comitê Paralímpico Brasileiro.

No diálogo sobre a Foto 10, os alunos disseram:

Aluno A: “Esse é um jogo que a gente fez de jogar a bola sem enxergar, mas eu não estou lembrando o nome.”

Aluno B: “Se chama goalball e foi o que eu achei mais legal de todos.”

Vários depoimentos como esses apareceram no decorrer da conversa e, diferente do que imaginávamos — que uma aula teórica seria um momento monótono e de

dispersão dos alunos —, todos participaram atentos e praticamente todos manifestaram apontamentos significativos.

Para Kunz (2006), o diálogo nas aulas de Educação Física é reconhecido como elemento fundamental no processo de aquisição do conhecimento. Assim, utiliza-se do que chama de “competência comunicativa”, para apontar a linguagem verbal como algo tão importante como a linguagem corporal para a formação do aluno.

Esse autor denuncia que durante as aulas de Educação Física pouco são utilizados os diálogos e acrescenta que, na maioria das vezes, os próprios professores acabam negligenciando o aprendizado por outras vias que não a do puro movimentar-se. Segundo ele: “A linguagem no esporte não é apenas a linguagem que se expressa pelo se-movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiências e os entendimentos do mundo dos esportes.” (KUNZ, 2006, p. 42).

O mesmo autor se utiliza dos estudos de Habermas (1981) para trazer a ideia de que, dessa forma, o aluno evolui do nível da “fala comum” para o nível do discurso. Isso só se faz capaz quando os alunos têm a chance de expressar suas ideias, intensões e sentimentos. “[...] isso significa dizer, que conduzir o ensino na concepção crítico emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural [...]” (KUNZ, 2006, p. 43).

Portanto, essa única aula teórica realizada pelos alunos, nas aulas de Educação Física, na gestão do professor Rodrigo, foi muito bem avaliada por ele, que ficou impressionado com a participação dos alunos.

- Avaliação escrita

A aula do dia 23 de abril de 2013 teve como objetivo avaliar os alunos por meio de uma prova escrita. Aplicamos a prova (Apêndice F) na própria sala de aula da turma.

A prova era composta de cinco questões objetivas, duas subjetivas e uma questão de ligar os pontos (relacionando a modalidade com a descrição que a identificava). As questões objetivaram identificar conhecimentos adquiridos sobre os conceitos específicos das modalidades trabalhadas, além de princípios de inclusão, os quais sempre sustentaram as dinâmicas das aulas.

No trajeto até a sala de aula, fomos acompanhados por um dos alunos da turma, que questionou o fato de realizarem uma prova escrita de Educação Física na sala de aula. Em conversa prévia com o professor Rodrigo, já sabíamos que os alunos nunca haviam realizado prova escrita de Educação Física na sala e que, talvez, essa situação pudesse criar certo estranhamento, como de fato aconteceu.

Importante ressaltar que a intenção de realizar a prova escrita, nesse caso, baseou-se em orientação didático-metodológica que sugere a avaliação do processo ensino-aprendizagem como algo que “[...] sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola” (SOARES et al., 1992, p. 103).

Portanto, no primeiro momento, explicamos que o objetivo da avaliação era perceber o quanto o conteúdo trabalhado havia sido assimilado pelos alunos, e os pontos conquistados na prova serviriam de nota para a disciplina de Educação Física ministrada pelo professor Rodrigo.

Enquanto distribuía as provas, um dos alunos perguntou se quando acabassem poderiam descer para a quadra. Perguntamos ao professor Rodrigo e ele disse que sim, mas que não liberaria a bola. Mesmo assim, notei que os alunos começaram a fazer a prova e rapidamente iam entregando, para irem brincar na quadra, principalmente os meninos. Em 15 minutos de prova, quase todos já haviam terminado.

Era nítido que a aula de Educação Física se traduzia num momento esperado como uma possível libertação do espaço de sala de aula, e que os alunos não gostariam de perder aquele momento, nem para realizar uma boa prova teórica da matéria em questão. Dessa forma, todos que iam concluindo a prova desciam para a quadra e, como não havia bola, logo notamos um tumulto. Percebendo a necessidade de organizar o grupo, o professor Rodrigo foi para a quadra e orientou uma atividade com bola para os alunos, enquanto terminávamos de aplicar a prova.

A comprovação de que a prática da Educação Física para aqueles alunos se manifestava como prioridade veio quando, ao retornarem para a sala, pediram a prova de volta para escreverem um pouco mais ou verem se o que haviam escrito

estava correto. Ou seja, a nota da prova importava menos para aqueles alunos do que o fato de “perderem” uma aula de Educação Física na sala de aula.

As dimensões do conteúdo apontadas por Coll et al. (2000), discutidas anteriormente na revisão bibliográfica, trazem elementos que indicam a dimensão procedimental do conteúdo sendo estigmatizada como única para as aulas de Educação Física escolar. Nesse sentido, entendemos que os professores devem estabelecer critérios que identifiquem a Educação Física como disciplina curricular, preocupando-se com aulas em que as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais estejam articuladas. Também é importante que os conceitos trabalhados sejam avaliados por diferentes ferramentas, inclusive por meio de provas escritas.

O aluno de baixa visão, Bruno, estava fazendo a prova de Geografia na sala de educação especial e chegou para fazer a prova no meio da aula, quando poucos alunos ainda se faziam presentes. Percebemos sua dificuldade para ler a folha da prova, que se encontrava bem próxima de sua face. Deixamos que tentasse resolver as questões sem que, inicialmente, houvesse intervenção. Porém, ao percebermos sua demora nas respostas, consultamo-lo e passamos a ler a prova para ele. Assim, ele rapidamente foi respondendo às questões. Importante dizer que, apenas nesse momento, percebemos as reais dificuldades do aluno, cuja deficiência visual era mais acentuada do que havia sido relatada pelo professor Rodrigo.

O aluno Ricardo, apesar de fazer a prova ao lado da estagiária de pedagogia, que normalmente o acompanhava nas aulas, não conseguia avançar no entendimento das questões da prova e fomos solicitados algumas vezes para explicá-las a ele. Conversando com o aluno, lendo e fazendo com que interpretasse melhor a prova, identificamos uma facilidade dele para responder às questões. Perguntamos ao Ricardo se havia achado a prova fácil e ele respondeu, sorrindo, que sim.

Analisando os resultados da prova, a nota dos alunos nos revelou um bom entendimento sobre o tema. A média das notas alcançadas foi de 8,5 em um total de 10 pontos possíveis.

#### 4.2.5 Conhecendo o Esporte Paralímpico no seu Local de Prática: A Natação Paralímpica

Na aula do dia 3 de maio de 2013, organizamos uma atividade extraclasse, envolvendo a participação conjunta dos alunos das 5<sup>as</sup> séries B e C (55 alunos no total). A aula teve por objetivo propiciar aos alunos um contato direto com atletas paralímpicos, em seus locais de treinamento. Assim, agendamos uma visita ao Clube Álvares Cabral, em Vitória, sede e local de treino da equipe capixaba de natação paralímpica. Para tanto, entregamos aos alunos um termo (Apêndice B) para que os pais assinassem, autorizando os filhos a irem ao passeio.

O Clube Álvares Cabral é o maior clube social do Espírito Santo e há 13 anos disponibiliza seu espaço para o desenvolvimento do projeto da Associação Capixaba Paraolímpica de Desporto (ACPD Esportes). Esse é um projeto no qual o pesquisador desta dissertação é um dos fundadores/coordenadores (conforme foi apresentado na introdução). O projeto atende, na sua grande maioria, a alunos e atletas de natação que possuem alguma deficiência físico-motora. Atualmente, ele trabalha com cerca de 150 pessoas, sendo 75 crianças e jovens até 18 anos. Dentre os participantes, a equipe da ACPD possui 15 atletas que figuram entre os melhores do Brasil e do mundo nessa modalidade.

Ao chegar à escola, de onde o ônibus sairia para transportar os alunos ao Clube, o professor Rodrigo disse que alguns pais vieram conversar com ele sobre a atividade programada e, inclusive, uma mãe queria falar conosco. Fomos apresentados e a mãe explicou que o seu filho (um dos alunos da turma) era diabético e, portanto, era necessário ficar atento sobre uma possível alteração em seu comportamento. Ela nos explicou quais atitudes deveriam ser tomadas em caso de crise hipoglicêmica.

A mãe aproveitou para dizer que gostaria muito de nos conhecer para parabenizar: *“Pelo lindo trabalho que estava sendo realizado na escola”*. Segundo ela, seu filho chegava em casa, todos os dias em que a aula acontecia, comentando empolgado sobre as coisas que havia aprendido sobre o esporte paralímpico. Disse, ainda, que era uma iniciativa muito importante para que as crianças pudessem, desde cedo, respeitar às pessoas com deficiência.

Como sabemos, a família é peça fundamental na educação de qualquer criança. Sua participação na escola e no acompanhamento do processo de aprendizagem do filho é fundamental.

Para Martins (2011, p. 118, grifo nosso):

Os pais podem desempenhar papel de extrema importância no processo [ensino-aprendizagem] [...] devendo ser encorajada a sua participação pela escola, a sua cooperação, pois são eles quem, comumente, mais conhecem o filho, seus interesses, seus avanços, suas necessidades, **necessitando também de orientações.**

Já no Clube Álvares Cabral, os alunos foram posicionados próximos da borda da piscina, para observarem um dos atletas que estava nadando naquele momento (Foto 14).

Escolhemos a natação por ser, talvez, a única modalidade em que as pessoas com deficiência física estejam desprovidas de cadeiras de rodas, muletas ou equipamentos que as ajudem em seu “se-movimentar” e por ser o espaço de trabalho do pesquisador.

Para Castro (2005, p. 328), as pessoas com deficiência se encantam com o mundo aquático, antes considerado por eles inatingível, “[...] porque a realidade de um ambiente aquático é antes de tudo a de liberdade e de possibilidades”. Segundo esse autor,

O meio líquido pode ser considerado um paradoxo, pois ao mesmo tempo que pode inibir e amedrontar muitas pessoas, pode também proporcionar prazeres e conquistas que nenhuma outra atividade poderia.

Foto 14 - Alunos da Escola Florescer assistindo o treino da equipe capixaba de natação paralímpica



Fonte: arquivo próprio.

Enquanto os alunos observavam o atleta nadando, chegaram alguns atletas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-Vitória) que também treinam

no clube. Aproveitamos a situação para apresentá-los aos alunos, em especial a uma aluna e a um aluno com Síndrome de Down da 5ª série B.

Assim, depois que foram apresentados, notamos, no desenrolar da visita, uma atenção especial desses dois alunos para com os atletas com a mesma deficiência. A aluna com síndrome de Down ficou tão impressionada que não quis deixar a borda da piscina para lanchar.

Esse contato dos alunos com o esporte adaptado na Educação Física escolar e com os atletas paralímpicos tem revelado (tanto para os alunos que apresentam deficiência quanto para os que não apresentam), que eles são capazes de realizar muitas coisas e essa capacidade ou incapacidade não está diretamente ligada à deficiência. Essa sensibilidade pode ser percebida no depoimento de um dos alunos: *“Nós temos, às vezes, preguiça de fazer tantas coisas e outras pessoas que ficam na cadeira de rodas querendo andar e não podem”*.

Além disso, cada vez mais, temos percebido que, ao desenvolver o esporte adaptado na escola, contribuimos para que os alunos com deficiência descubram/mostrem suas potencialidades. Normalmente, elas são ocultadas pela falta de estímulos e pelo próprio preconceito, os quais acabam fazendo com que eles se limitem e, conseqüentemente, conformem-se com a aparente incapacidade que possuem perante a sua deficiência.

Nessa visita à equipe paralímpica de natação, procuramos identificar quais eram as impressões dos alunos sobre como as pessoas com deficiência conseguiam nadar e de que forma aquele momento estava sendo importante nos conhecimentos adquiridos.

Nessa perspectiva, organizamos os alunos na borda da piscina e problematizamos algumas situações. Perguntamos como eles achavam que as pessoas com deficiência nadavam. Um aluno respondeu que achava que alguém tinha que entrar com ele na água para segurar as suas pernas. Continuando, indagamos se era possível perceber a deficiência dos atletas quando estes estavam nadando. Responderam que não. Mas ponderaram que só uma das atletas parecia possuir deficiência, já que o seu quadril ficava muito na superfície. Explicamos, então, que os atletas que estavam nadando de costas eram os tetraplégicos e que eles não

nadavam de barriga para baixo pela dificuldade de girar a cabeça para respirar. Portanto, a partir de tantas observações, conseguimos criar ensinamentos que foram além das possibilidades alcançadas até então no espaço escolar.

Na raia, próximas da borda da piscina onde estávamos conversando, duas crianças da equipe infantil paralímpica estavam treinando. Uma possui mielomeningocele<sup>13</sup> e o menino com artrogripose múltipla.<sup>14</sup> Os alunos da escola ficaram perplexos ao observar como o menino com artrogripose conseguia se locomover na piscina, tendo em vista que, fora do meio líquido, apenas movimentava a cabeça.

Outro momento importante a ser citado aconteceu quando um dos alunos disse conhecer um dos atletas da APAE, que estava nadando. Relatou para a turma que se tratava do primo de um amigo seu do condomínio e que sempre brincavam juntos, mas que não imaginava que ele poderia nadar tão bem assim. O aluno demonstrou ficar impressionado com a habilidade do colega. Essa admiração dos alunos perante os atletas com deficiência continuou durante toda a visita, e mais fortemente no momento final, quando realizaram uma entrevista com os atletas.

Após o treino, três dos principais atletas da equipe, Waldir Junior, Marcos Vinicius e Marco Aurélio, foram convidados a conversar com os alunos e responder a algumas perguntas formuladas por eles, como se observa na foto 15.

---

<sup>13</sup>Um dos tipos mais comuns de Espinha Bífida. Trata-se de uma “anomalia congênita, caracterizada por um defeito no desenvolvimento de um ou mais arcos vertebrais, através dos quais o conteúdo no canal pode projetar-se” (ADAMS, 1985). No caso da mielomeningocele, normalmente o indivíduo perde os movimentos de membros inferiores e, em alguns casos, apresenta alguma sequela neurológica.

<sup>14</sup>Trata-se de uma deficiência de origem Osteoarticular. Artrogripose Múltipla Congênita (AMC). É uma síndrome caracterizada por contraturas de várias articulações e rigidez de tecidos moles presentes desde o nascimento e de caráter estacionário. Pode ser caracterizada por alterações de pele, tecido subcutâneo inelástico e aderido, ausência de pregas cutâneas, hipotrofia muscular, sendo substituído por tecido fibrogorduroso, deformidades articulares, espessamento e rigidez de estruturas periarticulares, com preservação da sensibilidade (OLIVEIRA, LOPES, RUZZON, [20--]).

Foto 15- Alunos da Escola Florescer com os atletas da equipe Capixaba de Natação Paralímpica



Fonte: arquivo próprio.

A primeira pergunta de um dos alunos foi qual era a principal dificuldade que os atletas encontravam para treinar. O atleta Waldir Junior (campeão brasileiro dos 50 m borboleta classe S3) respondeu que era a falta de acessibilidade em alguns pontos de chegada ao clube. Outro aluno perguntou qual era a principal limitação que eles sentiam na cadeira de rodas. O atleta respondeu que já está adaptado à cadeira de rodas, não sentindo tantas limitações e que já consegue fazer coisas que antes tinha medo de tentar fazer. Marcos Vinicius completou, dizendo que existem limitações em relação a alguns lugares, como o prédio do PROCON, ao qual sempre vai, e que lá não possui rampa.

Nota-se, nesse bloco de perguntas e respostas, que a preocupação dos alunos era em função das dificuldades encontradas pelos atletas nas suas necessidades diárias. As respostas reforçavam o que havíamos discutido na aula teórica sobre as dificuldades de acessibilidade dos cadeirantes.

Perguntaram ao Junior como ele havia ficado na cadeira de rodas e ele respondeu que havia sofrido um acidente de carro em Guarapari, quando o carro capotou e o acidente o deixou tetraplégico. Marcos Vinicius respondeu que tinha sido alvejado por arma de fogo, nas costas, e o atleta Marco Aurélio respondeu que sofreu um acidente de moto, chocando-se com um carro; ao cair da moto, foi atropelado por outro carro que vinha na direção contrária.

A curiosidade relacionada à forma como os atletas ficaram na cadeira de rodas apareceu como principal questionamento e, nesse caso, os três atletas disseram ser por traumas na coluna. As expressões e os comentários dos alunos perante o que ouviam revelavam angústias e, às vezes, uma sensação de pena.

Novamente, a pergunta voltou a ser sobre a natação, e um dos alunos perguntou se eles nadavam somente ali ou também em outros lugares. O Júnior respondeu que ali era o seu lugar de trabalho e que os técnicos, às vezes, levavam os atletas para nadarem e fazerem apresentações em outros lugares. O atleta respondeu, ainda, que recebia auxílio do estado e da prefeitura para treinar, por meio do Bolsa Atleta<sup>15</sup>, e que é um dinheiro para ajudar nos treinos e nas viagens.

Nesse momento, os alunos formaram uma grande fila atrás dos atletas para pegarem os seus autógrafos. Assim encerramos a atividade, retornando para a escola.

A possibilidade de proporcionar essa interação entre alunos da escola e atletas que praticam o esporte paralímpico de alto rendimento mostrou-se uma excelente estratégia para estimular o interesse dos alunos pelo conteúdo e para enriquecer sua formação humana.

Nas aulas anteriores, havíamos solicitado que os alunos produzissem uma redação sobre essa visita ao clube. Assim, a partir da reflexão deles sobre a visita aos atletas, destacamos algumas considerações, a saber:

*“Nós vimos deficientes físicos e mentais dar um show de natação”.*

*“Isso mostra pras pessoas que ficam zombando dos outros só porque ele é cadeirante, mas elas viram que eles podem vencer e conseguir ganhar as olimpíadas”.*

*“Vimos muita gente deficiente nadando muito bem, mostrando que são muito capazes e isso me impressionou muito”.*

Algumas redações traziam impressões gerais, como, por exemplo, a respeito das estruturas do clube e outras mais específicas. Um dos alunos escreveu basicamente a história de vida contada por um dos atletas. Porém, de forma geral, o que notamos foi uma admiração pelo fato de pessoas com um nível de mobilidade tão reduzida conseguirem realizar uma prática corporal tão complexa como é a natação.

---

<sup>15</sup> Bolsa de auxílio financeira, de ordem pública (municipal, estadual ou federal), destinada a atletas de alto rendimento.

Entendemos, então, que esse contato com atletas paralímpicos possui uma riqueza de possibilidades que deve ser potencializada e explorada pelos professores que, por ventura, queiram trabalhar os esportes adaptados como conteúdo de ensino na escola ou mesmo tratar desse tema transversalmente.

#### 4.2.6 O Basquete em Cadeira de Rodas na Escola Florescer

- Sobre a modalidade

O basquete em cadeira de rodas é uma das modalidades mais antigas do programa paralímpico, fazendo parte da primeira edição, em Roma, 1960. Foi, inclusive, a primeira modalidade trazida para o Brasil, em 1951. Os espaços e uso de materiais são os mesmos do basquete convencional, além de se manter também o mesmo número de jogadores em quadra.

A modalidade é praticada por atletas de ambos os sexos que tenham alguma deficiência físico-motora, sob as regras adaptadas da Federação Internacional de Basquete em Cadeira de Rodas (IWBF). As cadeiras são adaptadas e padronizadas, conforme previsto na regra. A cada dois toques na cadeira, o jogador deve quicar, passar ou arremessar a bola. As dimensões da quadra e a altura da cesta são as mesmas do basquete olímpico. No Brasil, a modalidade é administrada pela Confederação Brasileira de Basquetebol em Cadeira de Rodas (CBBC) (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, [20--]).

- Jogo-exibição e vivência

A aula do dia 04 de junho teve por objetivos: a) realizar, na escola, um jogo-exibição da equipe de basquetebol em cadeira de rodas do Centro de Reabilitação Física do Espírito Santo (Crefes); b) vivenciar o jogo de basquete em cadeira de rodas; c) dialogar com os atletas do basquetebol em cadeira de rodas.

Para cumprir com esses objetivos, convidamos a equipe de basquetebol em cadeira de rodas do Crefes, sob supervisão do professor e técnico Martoni Moreira Sampaio, para esse encontro. Os atletas foram transportados para a escola pelo serviço de transporte público estadual denominado “Mão na Roda”. Tratam-se de carros tipo Van, adaptados com elevadores, próprios para o transporte de pessoas com deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas. O transporte é realizado por

meio de um cadastro e agendamento prévio do indivíduo, no endereço, dia, horário de saída e de retorno estabelecidos. Já o transporte de 10 cadeiras de rodas do Crefes para a escola foi realizado com a ajuda de um amigo nosso, usando, também uma Van.

Foto 16 - Alunos da Escola Florescer assistindo à equipe capixaba de basquete em cadeira de rodas



Fonte: arquivo próprio.

Para esse encontro tão importante, a escola liberou todos os alunos e professores para acompanharem a apresentação dos atletas. Assim, com a chegada dos atletas e com a escola reunida, demos início aos trabalhos, declarando aberto o jogo-exibição e passando a palavra para o professor Martoni.

Antes de iniciar o jogo, o professor Martoni apresentou os atletas e fez um discurso curto, mas importante, sobre o tipo e causa das deficiências dos atletas, visando orientar os participantes a respeito de modos de prevenção das deficiências. Ele registrou a situação de um atleta que ficou paraplégico em decorrência de acidente com carro por dirigir embriagado; outros, em decorrência de tiro com arma de fogo; um que sofreu um traumatismo craniano por se envolver em briga etc.

Importante notar que todos ouviram atentamente o discurso do professor Martoni, pois se tratavam de casos verídicos em que os sujeitos que sofreram as experiências traumáticas estavam ali presentes e também se pronunciaram.

Em seguida, o professor Martoni organizou as equipes e iniciou o jogo-exibição. Esse foi o momento esperado por todos. Alunos e professores da escola se dividiram na torcida. Era comum ouvir comentários do tipo: “*Como conseguem*

*controlar a cadeira e conduzir a bola?"; "Que incrível a habilidade deles para jogar!"; "Será que consigo jogar sentado na cadeira?"; "Nunca vi nada assim!"; "Os caras caem e levantam com a cadeira como se fosse o corpo deles."; "Eles jogam igual às pessoas que andam." etc.*

Esse conjunto de falas espontâneas expressa um misto de surpresa, admiração e encantamento por parte dos professores e alunos que assistiam atentamente ao jogo. Além do mais, servem como indicadores de que ações como essa podem sensibilizar e mobilizar as pessoas para acreditar e investir esforços no desenvolvimento do potencial humano (CHICON, 2005).

O jogo foi encerrado após o final de 30 minutos, com os atletas sendo muito aplaudidos e assediados pelos alunos. Na sequência, iniciamos a etapa em que os alunos teriam a chance de vivenciar o jogo, tomando o lugar dos atletas nas cadeiras de rodas. A ansiedade deles para participar era enorme e tivemos que organizar os grupos para iniciar o jogo.

Com as primeiras equipes organizadas em quadra (12 alunos), solicitamos que apenas deslocassem com as cadeiras; depois, que deslocassem e tocassem a bola um para o outro, fazendo arremesso no final; para, só então, iniciarmos o jogo propriamente dito, com duração de dez minutos. Após esse tempo, duas novas equipes participaram e finalizamos, tendo em vista que tínhamos o lanche e a conversa dos alunos com os atletas.

Os alunos demonstraram muita alegria e disseram ter gostado muito da experiência. Os que estavam do lado de fora ficavam pedindo para que acabasse logo para que eles pudessem também sentar na cadeira e jogar, mas não houve tempo e condições de todos participarem. Importante frisar que o aluno Ricardo jogou o basquete em cadeira de rodas empurrado pelos próprios colegas de turma, que se revezavam nessa tarefa, conforme se observa nas Fotos 17 e 18. Analisamos como positivo o fato de que, nessa aula, em nenhum momento tivemos que solicitar ou direcionar essa ação dos alunos para com o Ricardo, ou seja, notamos que a ideia de cooperação e de solidariedade entre os alunos da turma havia sido incorporada.

Foto 17 - O aluno Ricardo, que possui paralisia cerebral, sendo conduzido pelo Bruno, que possui baixa visão



Fonte: arquivo próprio.

Cabe ainda destacar que, após o jogo-exibição da equipe de basquete, os alunos das outras turmas questionaram por que só os alunos das 5<sup>as</sup> séries é que estavam aprendendo aquelas modalidades e as turmas deles não. De fato, naquele momento, percebemos que o conteúdo estava, de alguma forma, atingindo não só os alunos das 5<sup>as</sup> séries, mas todos os alunos da escola.

Foto 18 - Alunos jogando o basquete em cadeira de rodas na quadra da Escola Florescer



Fonte: arquivo próprio.

No fim da atividade, houve uma integração entre os atletas e os alunos da escola. Todos foram ao refeitório lanchar e aproveitaram para conversar e pedir autógrafos, assim como fizeram com os atletas da natação, na visita ao Clube Álvares Cabral.

Apesar de toda dificuldade em levar as cadeiras de rodas, conseguir autorizações e agendamento dos atletas, consideramos esse momento como uma estratégia

importante de mobilização de toda a escola para o tema. Dessa forma, a intervenção e o reflexo da pesquisa na Escola Florescer não se limitaram apenas às duas turmas de 5ª série (B e C). Conseguimos impactar toda a escola e gerar nos demais alunos uma curiosidade inicial e uma anunciada vontade de vivenciarem e aprenderem sobre o tema.

#### 4.2.7 Aula Final

A aula do dia 05 de junho teve por objetivo apresentar um vídeo com trechos dos diferentes momentos de aula, vivenciados pelos alunos, sobre o conteúdo esporte adaptado, editado no tempo de 10 minutos.

Durante todo o processo de pesquisa e de intervenção, foram feitos registros através de filmagens e fotos e achamos válido que, no encerramento e último contato com os alunos, eles pudessem se ver durante as aulas. Para tanto, editamos um vídeo de dez minutos contendo todos os momentos das aulas. Nesse dia, estavam presentes, além do professor Rodrigo, uma das professoras da educação especial e a coordenadora da escola.

Foi interessante perceber as reações dos alunos quando se viam no vídeo e comentavam sobre as modalidades que haviam aprendido. Por fim, a coordenadora fez vários elogios ao trabalho, dizendo que espera que o conteúdo trabalhado nas duas turmas da 5ª série possa se repetir nas outras turmas da escola, por meio das aulas do professor Rodrigo.

Acreditamos que essa fala da coordenadora revela a intenção da escola de continuar a promover o debate sobre o esporte adaptado e a inclusão. A intervenção feita com os alunos das 5<sup>as</sup> séries, por meio da pesquisa, fez com que outros profissionais da escola visualisassem as aulas de Educação Física como uma disciplina importante nesse processo de conscientização dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte adaptado, ao ser tematizado na escola como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, deve ser entendido e apreendido pelos alunos **na** escola.

O estudo aponta o esporte adaptado como importante conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física na escola, devendo ser apreendido como elemento da cultura corporal do movimento, sendo considerado em seus aspectos psicomotores, sociorrelacionais e cognitivos. Além disso, visto como importante aspecto mediador da discussão sobre a questão da inclusão com os alunos. Para tanto, indicamos que ele seja trabalhado nas aulas de Educação Física a partir da ideia de transposição didática do esporte. Assim, a proposta de dar tratamento didático-pedagógico ao esporte adaptado (realizando sua transposição do ambiente não escolar para o escolar, utilizando concepções de ensino que se afastam das perspectivas tecnicistas e aproximando de abordagens progressistas, como os trabalhos desenvolvidos por Kunz (1991) e Soares et al. (1992), envolvendo o diálogo e a problematização), conforme indicam os resultados da pesquisa, parece ser profícua ao processo ensino-aprendizagem.

Com base nos depoimentos e atitudes do professor Rodrigo, evidenciados no movimento de aproximação, percebemos que a insegurança (vinculada a uma anunciada incapacidade sobre a prática pedagógica e o desconhecimento do conteúdo) parece ser um dos principais motivos que limitam a atuação dos professores de Educação Física na tematização do esporte adaptado, como conteúdo de ensino no ambiente escolar. O que também ocorre no que se refere à inclusão de alunos com deficiência.

Notamos que, apesar de todos os esforços envidados pela sociedade para o desenvolvimento do processo de inclusão, o que ainda presenciamos em muitas escolas da rede municipal de ensino de Vitória/ES (e quiçá do Estado e do Brasil) é uma exclusão dos educandos com deficiência nas aulas de Educação Física. Eles continuam à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Mantoan (1997 apud SASSAKI, 1997, p. 128) afirma que:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é

estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Indubitavelmente, a possibilidade de o professor de Educação Física diversificar os conteúdos de ensino em sua prática pedagógica passa fortemente pela formação continuada. Haja vista que a motivação do professor Rodrigo, para transmitir o conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física, ganhou força quando começou a visualizar as possibilidades e os ganhos que a proposta gerava nas aulas. Foram ganhos como:

- os alunos estavam demonstrando maior motivação para aprender um conteúdo antes pensado apenas para pessoas com deficiência, e não no espaço escolar;
- desde os primeiros momentos, os alunos estavam não apenas reproduzindo movimentos, mas construindo um conhecimento e se apropriando de conceitos, o que, do ponto de vista educacional, chamou a atenção do professor;
- as atividades estavam acontecendo com a participação de todos os alunos, independente de gênero e/ou situação de deficiência. Algo até então não conseguido pelo professor.

O anúncio do professor Rodrigo, ao final do processo de intervenção, sinalizando que iria desenvolver essa proposta com as outras turmas, pode ser destacado como um dos resultados relevantes deste estudo. Foi indicativo de que o processo de intervenção realizado potencializou o professor, munindo-o com as ferramentas e a segurança necessária para replicar a proposta de forma autônoma.

A elaboração do plano de curso e os planejamentos de aula constituíram-se ações fundamentais para o bom desenvolvimento da proposta.

As modalidades paralímpicas trabalhadas durante a pesquisa (vôlei sentado, *goalball*, futebol de cinco e a bocha paralímpica) apareceram como práticas esportivas facilmente contextualizadas para o espaço escolar, pelos seguintes fatores:

- despertaram o interesse nos alunos desde o início e a consequente participação de todos;
- facilidade na confecção de materiais alternativos, para suprir a falta dos materiais oficiais utilizados nas modalidades;
- diversificação quanto aos tipos de deficiência que trabalham (visual e físico/motora); além de possibilitarem que meninos e meninas possam praticá-las, sem que haja uma discrepância considerável que determine a divisão de gêneros;
- possibilidade de serem incorporadas pelos alunos como práticas esportivas para serem praticadas para além do espaço escolar;
- proporcionar aos alunos sem deficiência da turma uma oportunidade de perceberem como os colegas com deficiência podem ser “eficientes”, a partir das adaptações necessárias para esses esportes.

O basquete em cadeira de rodas possui um fator limitador que não podemos desconsiderar: a dificuldade de desenvolvê-la na escola. Isso se dá pela difícil possibilidade de se conseguirem as cadeiras de rodas que são necessárias para que o jogo aconteça.

O conteúdo esporte adaptado trabalhado na escola possibilitou novos conhecimentos aos alunos, aguçando o interesse deles pelos esportes paralímpicos praticados em nível competitivo. Notamos esse interesse analisando as respostas obtidas quando perguntamos: agora que obtiveram aulas sobre o esporte adaptado, aumentou o interesse em assistir os jogos paralímpicos?

*Grupo 1: “Aumentou, porque eu não conhecia e agora vou querer assistir.”*

*Grupo 2: “Sim. Não sabia que tinha antes.”*

*Grupo 3: “Agora a gente já sabe o nome das modalidades [...], vou procurar saber das paralimpíadas.”*

*“Antes de você vir aqui eu nem sabia que existia paralimpíada.”*

O esporte adaptado, ao ser tematizado na escola, com certeza ajudaria a popularizar as modalidades paralímpicas. De acordo com Araújo (1998), os esportes de rendimento, tanto o olímpico quanto o paralímpico, no que se refere à forma como estão organizados, promovem um distanciamento entre si. Esse

distanciamento é sustentado por interesses distintos dos próprios grupos que coordenam os esportes olímpicos e paralímpicos no Brasil.

Para Araújo (1998), as confederações e federações que organizam e administram os esportes deveriam ser únicas. O autor justifica essa afirmação por dois motivos: a) as federações existentes das modalidades organizadas e realizadas por pessoas sem deficiência já estão consolidadas, o que facilitaria e alavancaria a organização e realização das modalidades paralímpicas; b) essa iniciativa seria mais interessante do ponto de vista de uma nova ordem inclusiva.

Assim, Araújo (1998) defende uma ideia diferente da sustentada pela maioria das pessoas que coordenam o esporte paralímpico no Brasil. Elas segregam a forma de organizar, administrar e promover o esporte em entidades paralelas e que atendem somente ao esporte adaptado.

Sobre as relações sociais entre os alunos da turma, os resultados da pesquisa sugerem que o conteúdo esporte adaptado desenvolvido na escola:

- a) aproxima os alunos com e sem deficiência, melhorando as relações dentro e fora das aulas de Educação Física;
- b) desperta uma admiração dos colegas sem deficiência pelos colegas com deficiência, ao perceberem suas potencialidades e não mais somente suas dificuldades; diminuindo, substancialmente, um possível sentimento de pena e de incapacidade perante os colegas com deficiência;
- c) amplia os sentimentos de solidariedade, respeito e colaboração dos alunos entre si, já que visualizam, na prática, quais são as necessidades de auxílio que os colegas com deficiência necessitam para participar das atividades.

Para efeito de orientações futuras, apontamos, a seguir, algumas sugestões para a inserção do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar:

- a) que o professor, ao tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, tome em consideração as dimensões dos conteúdos apontados por Coll et al. (2000). Segundo os autores, as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal devem ser

pensadas no momento de planejamento das aulas, de forma que as atividades e estratégias de aula (procedimental) sejam elaboradas a partir de um conhecimento histórico e cultural (conceitual) e colocadas em prática, principalmente, com o objetivo de conscientização e o respeito perante as diferenças (atitudinal);

- b) o professor de Educação Física deve se aproximar de projetos esportivos em clubes e associações que trabalham com o esporte adaptado, para que haja uma troca de experiências e, assim, possa desenvolver parcerias que façam com que os alunos das escolas possam ir até os espaços de treino de atletas paraolímpicos. Também para que os atletas possam ir até a escola para realizar demonstrações e conversas, no intuito de desmistificar algumas impressões errôneas e até preconceituosas que ainda constituem o imaginário da maioria das pessoas, sobre uma aparente incapacidade das pessoas com deficiência;
- c) os professores devem contextualizar o esporte adaptado a partir da apresentação inicial de alguns fatos históricos importantes, que explicam o surgimento das práticas esportivas para pessoas com deficiência, e do processo de conquistas e mudanças de pensamento da sociedade perante às pessoas com deficiência;
- d) o conteúdo esporte adaptado pode ser trabalhado enquanto atividade interdisciplinar, já que a escola deve trabalhar a inclusão como tema transversal;
- e) os professores devem conhecer, informar e orientar os alunos não deficientes sobre o tipo e as características das deficiências dos colegas, de modo a torná-los parceiros e agentes facilitadores no processo de inclusão.

Para finalizar, indicamos que os professores tenham autonomia para contextualizar o tema do esporte adaptado em diferentes espaços-tempos da escola, de acordo com suas intenções, partindo das necessidades apresentadas pela e para a turma. Mas ao fazer isso, é importante desenvolver o trabalho baseando-se nos princípios da inclusão.

Indicamos, ainda, a necessidade de o esporte adaptado ser apresentado e discutido com os alunos nos cursos de formação de professores, na perspectiva de serem tematizados na Educação Física escolar como conteúdos de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, R. C. et al. **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.
- ARAUJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, INDESP, 1998.
- BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- BOATO, Elvio Marcos. A Educação Física Escolar frente aos desafios da Educação Inclusiva. In: CHICOM, J. F. e RODRIGUES, G.M. (org). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2009.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento infeliz**. 3 ed. Unijuí: Ijuí, 2007.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação**. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**. v. 6, n. 12; p. 14-24, 2000.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, ago.1999.
- BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 Out 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: UFES, 1997.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28 n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes?** In: Revista Integração, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, Eliane Mauerberg-de. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

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

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. Ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitória: Edufes, 2004.

CHICON, J. F.; SOARES, J. A. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. In: CHICON, J. F. (Org.). **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória: Edufes, 2004.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças C. S. de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

CIDADE, Ruth Eugenia Amarante. **Introdução à Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência**. Curitiba, PR: UFPR, 2009.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, Cesar et al. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 3 ed. Porto Alegre, RS, ArtMed, 2004.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Comitê brasileiro segue alinhamento global do IPC e passa a usa o nome paraolímpico**. Brasília: CPB, [20—b]. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/noticias/comite-brasileiro-segue-alinhamento-global-do-ipc-e-passa-a-usar-o-nome-paralimpico>>. Acesso em: 25 set. 2013.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Modalidades: basquete em cadeira de rodas**. Brasília: CPB, [20--j]. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/modalidades/basquetebol>>. Acesso em: 19 set. 2013.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Modalidades:** bocha. Brasília: CPB, [20—h]. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/modalidades/bocha/>>. Acesso em: 15 set. 2013).

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Modalidades:** futebol de cinco. Brasília: CPB, [20—g]. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/modalidades/futebol-de-5/>>. Acesso em: 02 set. 2013.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Modalidades:** goalball. Brasília: CPB, [20—e]. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/modalidades/goalball/>>. Acesso em: 23 set. 2013.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Movimento paralímpico.** Brasília: CPB, [20—a]. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/movimento-paralimpico>>. Acesso em: 23 set. 2013.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: História, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, 25(3), p. 27-42, 2004.

COSTA, Alberto Martins da Costa; FREITAS, Patrícia Silvestre de Freitas; SANTOS, Sílvio Soares dos Santos. **Introdução aos estudos dos esportes paralímpicos.** Brasília, DF: Brasília Trade Center, 2012. (Comitê Paralímpico Brasileiro).

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

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para Ensinar Educação Física.** 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DIA Nacional do Cego. [20—i]. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/dezembro/imagens/dia-nacional-cego-007-g.jpg>>. Acesso em 27 set. 2013.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A Dança Como Conhecimento a ser Tratado Pela Educação Física Escolar:** Aproximação Entre Formação e Atuação Profissional. Campinas: 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Ensino Fundamental:** Anos Finais: Área de Linguagens e Códigos. Vitória: SEDU, 2009.

FARIA, Bruno Almeida. et al. Inovação Pedagógica na Educação Física. O que Aprender com Práticas bem Sucedidas?. **Ágora Para la EF y el Deporte.** N. 12 (1) p. 11-28, 2010.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

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

KUNZ, Elenor. **Didática de Educação Física 2**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7 ed. Ijuí, SC: UNIJUI, 2006.

LEITÃO, Jaime. A luta contra o preconceito. APNEM, 2010. Disponível em: <<http://apnendenovoadessa.blogspot.com.br/2010/06/luta-contra-o-preconceito.html>>. Acesso em: 05 mar 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOVISOLO, H. **Educação Física, A Arte da Mediação**, Sprint 1995.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação Física, Campinas, UNICAMP, 1999.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2007.

MATTOS, Elisabeth. Atividade física nos distúrbios neurológicos e musculares. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes. **Atividade Física Adaptada**. Barueri, SP: Manole, 2005. p. 218-247.

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

NETO, Amarílio Ferreira (org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Aracruz: Facha, 1998.

OLIVEIRA FILHO, C. W. Atividade Físico-esportiva para Pessoas Cegas e com Baixa Visão. In: DUARTE, E; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais, Experiências e Intervenções Pedagógicas**. Guanabara koogan, S. A; 2003. 23-31.

OLIVEIRA, Mariana Ferreira de; LOPES, Daniela Vincci; RUZZON, Gustavo Suzuki. Artrogripose Congênita. [20--]. Disponível em: <[http://www.fisioneuro.com.br/ver\\_pesquisa.php?id=4](http://www.fisioneuro.com.br/ver_pesquisa.php?id=4)>. Acesso em: 30/08/2013.

PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani. **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.

PÉREZ-GALLARDO, J. S. et al. **Educação Física**: contribuições à formação profissional. Ijuí: Unijuí, 1998.

REGRAS do goalball. [S.l., s.n.: 20—f]. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/goalball/regras-de-goalball.php>>. Acesso em: 15 Set. 2013.

REGRAS oficiais do vôlei sentado. [S. l: s. n, 20--d]. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/voleibol-sentado/regras-do-voleibol-sentado.php>>. Acesso em 27 Set. 2013.

REZER, Ricardo (ORG.). **O Fenômeno Esportivo**: Ensaios Críticos Reflexivos. Chapeco, SC: Argos, 2006.

RODRIGUES, David. **Atividade Motora Adaptada**: a alegria do corpo. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**, Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro, Agir, 2003.

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

SAVIANI. **Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MACHADO, Thiago Silva. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr/jun. 2010.

SILVIA, Fernanda Nascimento. **Formação Continuada de Professores de Educação Física na Perspectiva da Inclusão**. Vitória: 125 p. Programa de Pós Graduação em Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP & A, 2013.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TEIXEIRA, Fabiano Augusto. **Motivação nas Aulas de Educação Física**. Revista X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em:  
<[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5041\\_3450.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5041_3450.pdf)>. Acesso em: 27 Set 2013.

WIKIPÉDIA. **Quadra de bocha adaptada**. 2013. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Quadra\\_de\\_Bocha\\_Adaptada.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Quadra_de_Bocha_Adaptada.jpg)>. Acesso em: 25 set. 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário/a em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Pesquisador Responsável :** Prof<sup>o</sup>. Mestrando Leonardo Miglinas Cunha (RG 1341198 SSP-ES) em contato no telefone (27) 81386556 ou e-mail [leomiglinas@hotmail.com](mailto:leomiglinas@hotmail.com)

**Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento:** Pesquisa e de intervenção denominado Pesquisa-ação. Objetivo de Compreender a organização, sistematização e transmissão dos esportes adaptados como conteúdo de ensino nas aulas de educação física. Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão as narrativas, filmagens e gravação de áudio para posterior análise, entrevistas e diário de campo. Os sujeitos do estudo foram constituídos pelo professor de Educação Física, Diretora da escola, pedagogas e pelos alunos da 5 série C da Escola Municipal Eber Louzada Zippinotti.

**Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:** Exposição de imagens em eventos de caráter científicos mantendo o sigilo sobre os dados identitários dos alunos, tais como nome e sobrenome. Não há riscos de lesões ou quaisquer outras formas de prejuízos supracitados.

Descrever os benefícios decorrentes da participação na pesquisa: **Possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de alunos com deficiência**

**O período de participação dos sujeitos da pesquisa será fevereiro a maio de 2012, com a garantia de sigilo, com direito de retirar o consentimento a qualquer tempo e circunstância. O sujeito tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo.**

**Eu, Leonardo Miglinas Cunha, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.**

\_\_\_\_\_  
Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

**Para maiores esclarecimentos deste termo (TCLE) constam os contatos dos pesquisadores, bem como o contato do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP no telefone - 3335-7211 e pelo e-mail. - [www.ccs.ufes.br/cep](http://www.ccs.ufes.br/cep) ou [cep@ccs.ufes.br](mailto:cep@ccs.ufes.br) / [CEP.ufes@hotmail.com](mailto:CEP.ufes@hotmail.com)**

**Aos Responsáveis do menor**

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em permitir a participação do menor \_\_\_\_\_ no estudo: O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelos pesquisadores sobre o estudo e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes a participação do menor. Sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Sujeitos da pesquisa

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

**Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: O ESPORTE ADAPTADO COMO CONTEÚDO DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelos pesquisadores sobre o estudo e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo.**

**Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.**

---

**Assinatura**

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA VISITA AO CLUBE

## Autorização

Por meio deste comunicado, solicitamos a autorização do seu filho para que possa realizar no dia 26 de Abril de 2012 uma visita ao Clube de natação e Regatas Álvares Cabral para conhecer e acompanhar um treino de natação da equipe capixaba paralímpica de natação. Na ocasião, os alunos conhecerão a estrutura competitiva do clube e conversarão com os atletas da seleção capixaba de natação paralímpica. Esta visita faz parte da pesquisa de mestrado realizada pelo prof. Leonardo Miglinas Cunha no qual é também o técnico da seleção capixaba paralímpica de natação. Os alunos sairão da própria escola às 14 horas e retornarão ao mesmo local por volta das 16:30 horas em um ônibus da própria escola. Os responsáveis serão o professor de Educação física Rodrigo e o Prof. Leonardo Miglinas. Para maiores esclarecimentos contactar o Prof. Leonardo Miglinas.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo  
o meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ a visitar o clube Álvares  
Cabral no dia 26 de Abril de 2012.

---

Ass. Pai ou Responsável

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA  
APLICADO AO PROFESSOR

Identificar o Professor

- 01) Nome
- 02) Residência
- 03) Local e ano de formação na graduação
- 04) Possui especialização
- 05) Há quanto tempo trabalha como professor de escola

OBJETIVO: identificar a percepção do professor de Educação Física sobre o processo de inclusão e sobre as aulas de Educação Física na escola.

- 1 Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola?
- 2 Já havia pensado em trabalhar com o conteúdo de esportes adaptados na escola?
- 3 Você possuía algum conhecimento sobre o tema esportes adaptados e sobre inclusão? Diga o que você entende por educação inclusiva?
- 4 Como foi pra você o processo de intervenção realizado nas suas aulas ?
- 5 Você acredita que houve um aprendizado sobre o tema abordado?
- 6 Em decorrência do processo de intervenção, que resultados poderia evidenciar? Por exemplo: com relação ao desenvolvimento dos alunos.
- 7 Você mudaria algum conteúdo abordado ou a forma como as aulas foram transmitidas?
- 8 Você voltaria a trabalhar com o conteúdo de esportes adaptados a partir de agora?
- 9 Qual foi a modalidade que você achou que os alunos gostaram mais de realizar? Qual você não faria ?
- 10 Quais os principais ensinamentos que você acha que os alunos adquiriram? E você?
- 11 Em sua opinião, a escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?
- 12 Como você avalia o trabalho desenvolvido pelo laboratório pedagógico na escola?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA  
APLICADA AOS ALUNOS

Objetivo: Identificar os conhecimentos a respeito das modalidades paralímpicas

- 01) O que achou de ter praticado e conhecido os esportes praticados pelas pessoas com deficiência?
- 02) Qual modalidade gostou mais de praticar?
- 03) Qual achou mais difícil?
- 04) Você praticaria esses esportes em outros momentos fora da escola?
- 05) O que você destacaria como aprendizado nessas modalidades?

OBJETIVO: identificar a percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física e sobre o processo de inclusão.

- 01) Como é estudar com colegas que apresentam deficiência? O que você(s) aprende(m) convivendo com eles? Eles atrapalham as aulas? Se você(s) pudesse(m) escolher, você(s) gostaria(m) que eles fossem remanejados para outra sala ou permanecessem na sala de vocês?
- 02) Você acha que os alunos com deficiência da turma participaram mais das aulas do que participavam antigamente?
- 03) Como você vê os alunos com deficiência da turma?
- 04) Como foi pra você se colocar no lugar de uma pessoa que não enxerga e que não anda, por exemplo?
- 05) Você acha que com esse conteúdo que foi passado mudou a sua impressão sobre as pessoas com deficiência.

## APÊNDICE E – TEXTO BASE FORNECIDO AOS ALUNOS PARA ESTUDO

O esporte paralímpico nasceu a partir da necessidade de reabilitar (melhorar a capacidade) dos combatentes da II Guerra Mundial. Um médico alemão decidiu então reabilitar os feridos que ficavam na cadeira de rodas por meio de atividades esportivas. Então em 1960 realizou-se a primeira paralimpíada em Roma. Hoje existem 20 modalidades paralímpicas que so disputadas de 4 em 4 anos na mesma cidade e sempre uma semana depois da realização das olimpíadas. As modalidades Paralímpicas são:

<u>Basquetebol em Cadeira de Rodas</u> (cadeirantes) Cerebrais)	<u>Bocha</u> (Paralisados)
<u>Ciclismo</u> (def. física e Visual)	<u>Esgrima</u> (cadeirantes)
<u>Futebol de Cinco</u> (cegos) Cerebrais)	<u>Futebol de Sete</u> (Paralisados)
<u>Goalball</u> (cegos)	<u>Halterofilismo</u> (def. física)
<u>Hipismo</u> (física)	<u>Judô</u> (visual)
<u>Natação</u> (físico, visual e mental)	<u>Remo</u> (visual e física)
<u>Rúgbi em Cadeira de Rodas</u> (cadeirantes) (cadeirantes)	<u>Tênis em Cadeira de Rodas</u>
<u>Tênis de Mesa</u> (físico)	<u>Tiro</u> (físico)
<u>Tiro com Arco</u> (físico)	<u>Vela</u> (físico e visual)
<u>Voleibol</u> (físico) mental)	Atletismo (físico, visual e

O esporte paralímpico é praticado por pessoas que possuem 3 tipos de deficiência:

**Física:** Pessoas que nasceram ou ficaram depois de um acidente ou por doença com alguma seqüela que os impede de realizar os movimentos do corpo com eficiência. Ex.: amputação, lesão na coluna que os impede de andar.

**Visual:** Baixa visão ou cegueira total de nascença ou por doença ou acidente.

**Mental:** De nascença ou por acidentes ou doenças que os fazem ter parte do cérebro afetada responsável pela inteligência.

É fundamental que se tenha respeito pelas outras pessoas e que se entenda que todos podem conseguir muitas coisas desde que se ofereçam condições para isso. Respeitar, oportunizar e ajudar no que for preciso, são fatores que todos nós temos que exercer para melhorarmos a qualidade de vida das pessoas com deficiência através da inclusão.



## APÊNDICE F - AVALIAÇÃO FEITA NOS ALUNOS SOBRE O CONTEÚDO APLICADO

Escola Eber Louzada Zippinotti

5 Série C

Nome do aluno:

Estamos trabalhando nas aulas de Educação física o conteúdo de esportes paralímpicos, ou seja, práticas de atividades esportivas feitas por pessoas que possuem deficiência. Sobre este tema que está sendo trabalhado com vocês nas aulas, responda as questões abaixo:

- 01) A figura abaixo representa a marca da acessibilidade, que significa que aquele local é de utilização de pessoas com deficiência. Marque com um X a resposta que melhor explica a situação abaixo:



- a) É fácil subir as escadas na cadeira de rodas
- b) A cadeira de rodas não se faz necessária, já que a pessoa do desenho possui as pernas
- c) A escada é a única forma de subir para outro andar, portanto os cadeirantes devem sempre ficar no primeiro andar dos prédios
- d) A figura de acessibilidade informa que aquele espaço é de uso de pessoas com deficiência, a interrogação indica que a pessoa na cadeira está se perguntando como ela vai subir as escadas numa cadeira de rodas.

- 02) Sobre a figura acima, responda qual seria a solução para que essa pessoa pudesse subir para outro andar do prédio.

- 03) Circule só as modalidades que fazem parte dos esportes paralímpicos

Volei sentado  
Bocha  
Skate  
Goalball  
Natação

## Fórmula 1 (automobilismo)

04) Sobre os esportes paralímpicos praticados nas aulas de educação física ligue com uma linha o que representa cada modalidade:

Futebol de Cinco	Esporte praticado por cegos e baixa visão e que tem como objetivo fazer gol com as mãos, onde quem defende é também quem ataca
Goalball	Esporte praticado sentado, preferencialmente por pessoas amputadas ou que não andem e que tem como objetivo jogar a bola com as mãos por cima de uma rede para o campo do outro time.
Bocha	Esporte praticado por cegos e que tem por finalidade fazer o gol chutando com os pés e se guiando pelo barulho de uma bola com guizo (que faz barulho)
Volei sentado	Esporte praticado por pessoas na cadeira de rodas e que tem como objetivo lançar bolas de areia de cores diferentes o mais perto possível da bola branca lançada

05) Escreva o seu entendimento sobre o desenho e a FRASE abaixo

