



## 16º Congresso Nacional de Iniciação Científica

**TÍTULO:** PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA IDENTIFICAÇÃO DE NÍVEIS DE INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA.

**CATEGORIA:** CONCLUÍDO

**ÁREA:** CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SAÚDE

**SUBÁREA:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**INSTITUIÇÃO:** UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

**AUTOR(ES):** FRANCISCO ANTONIO DE ASSIS GALHARDO

**ORIENTADOR(ES):** CRISTIANE MAKIDA DYONISIO, ROBERTO GIMENEZ

Realização:



Apoio:



## **RESUMO**

O tema inclusão na escola tem despertado a atenção dos professores e pesquisadores em geral. Mais especificamente, o foco do presente estudo foi caracterizar elementos da prática pedagógica do professor de educação física e do ambiente escolar que mais contribuiriam para a integração entre as crianças. Participaram da pesquisa 25 crianças da Educação Infantil tendo com finalidade analisar a metodologia do professor nas aulas durante uma semana a fim de identificar se tem influência nas interações entre os alunos com ou sem deficiência. Buscamos identificar níveis de interação alcançados por alunos com deficiência em aulas de Educação Física do Ensino Infantil e se existem relações entre os níveis de interação atingidos nas aulas, a natureza da atividade e os estilos de ensino adotados pelos professores.

## **INTRODUÇÃO**

Sem sombra de dúvida o tema inclusão figura entre os mais discutidos no âmbito da sociedade brasileira. No bojo desta discussão ganha grande repercussão a possibilidade de ingresso na escola, e em consequência nas aulas de educação física, das pessoas com deficiência. No que diz respeito ao panorama histórico, até meados dos anos 80, havia uma preocupação excessiva com a identificação das crianças com dificuldades nas escolas (MANTOAN, 1997).

Na intervenção, o foco concentrava-se, fundamentalmente na limitação dos indivíduos e a orientação geral dos programas de intervenção, orientava-se à redução das dificuldades mais evidentes. Em meio a esse contexto, a escola, muitas vezes, confundia o seu papel com o de um instituto orientado à reabilitação e as propostas recebiam rígido controle estatal, com práticas, em geral, orientadas por manuais de intervenção específica.

De modo geral, essa forma de intervenção sobre o problema estava sintonizada com o modelo vigente, baseado fundamentalmente num regime de “Estado Centralizador” sob vários aspectos: econômico, político e, em especial no que tange à escola, pedagógico. Com a alteração do regime governamental, bem como, em meio a mudanças na estrutura social, à figura de “Estado Centralizador” e determinante de propostas na área da educação foi gradualmente substituída por uma configuração descentralizada e mais compartilhada com outros níveis da estrutura política. Contudo, uma das heranças do antigo regime, foi à dificuldade de

cada estabelecimento de ensino lidar com a “liberdade”, problema agravado pela inerente carência de recursos financeiros e humanos prevalente nas escolas.

Em outras palavras, percebe-se uma tendência das instituições de ensino aguardar definições por parte de órgãos do governo acerca dos projetos voltados para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Finalmente, o nível de “interação societal” (EDLER DE CARVALHO, 1991) seria atingido diante de mudanças nas concepções, ideologias e valores de um grupo de profissionais, professores e alunos, tendo em vista acolher as pessoas com deficiência.

Tomando por base essa perspectiva, a figura do gestor escolar assume grande importância, sobretudo no que tange à visão voltada à mudança, capacidade de viabilização de recursos e parcerias, bem como, a aptidão para a mobilização do corpo docente em prol do projeto da escola.

Tendo como base essa linha de raciocínio, é possível inferir que a postura que a escola tem assumido é preocupante, sobretudo no que diz respeito ao ambiente de resistência às mudanças nas concepções de homem, de desenvolvimento humano e, fundamentalmente nas metodologias de ensino e avaliação.

Em outras palavras, para que a escola se assuma como ambiente inclusivo, tanto por parte do corpo diretivo, como do corpo docente, deve-se assumir que ela corresponde a uma “instituição aprendente” (p.e. Thurler, 2001). Partindo desta premissa, é possível pressupor que instituições que não tenham a inovação sejam, naturalmente, mais inclusivas, uma vez que a necessidade de lidar constantemente com o novo passa a representar uma necessidade de todos os envolvidos no processo.

Vale ressaltar que não se pretende partir de uma concepção utópica identificada pela ideia de que a escola corresponde a uma extensão das famílias, dadas às condições e conjuntura política, social e econômica que permeiam essa instituição. Invariavelmente, um dos desafios consiste justamente na adoção de estratégias de aproximação entre escola e família, sobretudo diante do modelo de sociedade atual, marcado fundamentalmente por novos ideais inspiradores da educação, por grande envolvimento das famílias com o trabalho e pelo estabelecimento de uma relação de consumo com escola.

Mais especificamente, no que diz respeito à educação física, percebe-se que grande parte das vezes, as crianças com deficiência são afastadas das aulas ou

então, são apenas dirigidas aos espaços específicos de aula, sem participar efetivamente das atividades.

De modo geral, professores de educação física enfatizam não se sentirem preparados para realizar intervenção com as crianças com deficiência, tanto no que diz respeito ao processo de planejamento, como para a implementação e avaliação dos impactos de seus programas de intervenção.

Finalmente, cabe destacar a existência de outros profissionais de educação física que recorrem a estratégias de intervenção de natureza eminentemente técnica e que dificultam processos de inclusão social, contrariando as premissas atuais da área da educação.

Em face deste cenário, caracterizado por inúmeros desafios do contexto de intervenção e por uma dificuldade ideológica, conceitual e metodológica, julga-se necessário investigar como diferentes estabelecimentos de ensino estão se organizando para atender às demandas associadas à inclusão, em especial, no que diz respeito às aulas de educação física.

Ao mesmo tempo, entende-se que seja salutar ao processo de formação profissional dos alunos de graduação em educação física acompanhar os impactos desencadeados pela diversidade no contexto escolar e propor alternativas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas de natureza inclusiva.

Ao se levar em consideração que em muitos programas de intervenção os resultados alcançados se limitam à presença da criança com deficiência em aula, espera-se identificar a existência de possíveis associações entre as práticas pedagógicas e contextos utilizados para as aulas e os níveis de interação atingidos pelas crianças pelas crianças com deficiência.

Considerando a diversidade de fatores que podem interferir para o estabelecimento de uma ambiência mais inclusiva no contexto escolar, os quais não dependem fundamentalmente do professor, o presente projeto está orientado à prática pedagógica do professor de educação física.

Diante da grande variedade de conteúdos, propostas e metodologias que permeia esta área, em especial, almeja-se investigar a existência de possíveis associações entre conteúdos, estilos de ensino e níveis de interação identificados entre os alunos.

## **OBJETIVOS**

- 1) Identificar níveis de interação alcançados por alunos com deficiência em aulas de Educação Física do Ensino Infantil.
- 2) Verificar se existem relações entre os níveis de interação atingidos nas aulas, os conteúdos selecionados e os estilos de ensino adotados pelos professores.

## **METODOLOGIA**

O método utilizado correspondeu à etologia, concentrando – se nas bases biológicas e evolucionistas do comportamento. Etologistas utilizam as comparações para identificar quais comportamentos são universais e quais são específicos de cada espécie em seu ambiente natural, nessa pesquisa o ambiente natural é a escola e o grupo a ser observado é uma turma da Educação Infantil.

Para classificação dos estilos de ensino, considerou-se os extremos, estilos mais diretivos e menos diretivos, ou seja, serão classificados como Comando/Tarefa as atividades que sejam comandadas pelo professor e Descoberta Guiada àquelas que há maior liberdade e autonomia aos educandos (GOZZI & RUETE,2006).

Participaram da pesquisa 25 crianças da Educação Infantil tendo com finalidade analisar a metodologia do professor nas aulas durante uma semana a fim de identificar se tem influência nas interações entre os alunos com ou sem deficiência. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID com o protocolo número. 1.368.482. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Santo André. A referida unidade escolar é composta por turmas de ensino infantil ao fundamental. No referido estudo foram observadas, 13 (treze) momentos de práticas corporais no período de uma semana com alunos da Educação Infantil. Para identificar quais momentos estavam relacionados com práticas corporais, utilizou-se a classificação das habilidades motoras descrita por Smith & Conolly (2000), estabilização, locomoção e manipulação.

A fim de cumprir a proposta da pesquisa foi eleita uma sala que possuía alunos com deficiência, sendo um com deficiência intelectual e um com transtorno espectro do autismo.

Para preservar a imagem da criança e respeitando sigilo ético de pesquisa, será alterado o nome dos participantes por siglas, e os alunos-alvos participantes da pesquisa, são: Aluno 1 (AD) – cursa a Educação Infantil é deficiente intelectual;

Aluno 2 (DM) – cursa a Educação Infantil e apresenta transtorno do espectro de autismo.

Foi realizada uma reunião e explicado para os pais o objetivo da pesquisa, e assinado um termo de consentimento livre-esclarecido.

### **RESULTADO**

Para realizar o desenvolvimento da pesquisa, considerou-se as observações feitas das aulas, identificando o estilo de ensino e o nível de interação alcançado segundo as teorias de Muska Mosston citado por Gozzi & Ruy (2008). A partir da análise do comportamento das crianças, os níveis de interação, participação individual, colaboração e construção individual e coletiva.

Nº de Observação	Dia da Semana	Prática Corporal
1	segunda-feira	Ensaio Festa Junina
2	segunda-feira	Habilidades de manipulação
3	terça-feira	Educação Física
4	terça-feira	Habilidade de manipulação
5	terça-feira	Ensaio festa Junina
6	quarta-feira	Brinquedo
7	quarta-feira	Parque
8	quarta-feira	Ensaio de festa junina
9	quinta-feira	Educação Física
10	quinta-feira	Ensaio Festa Junina
11	quinta-feira	Brinquedoteca
12	sexta-feira	Parque
13	sexta-feira	Ensaio Festa Junina

A tabela a seguir representa os momentos de práticas corporais ocorridos durante o período de observação, a quantidade, dia de observação e a atividade realizada.

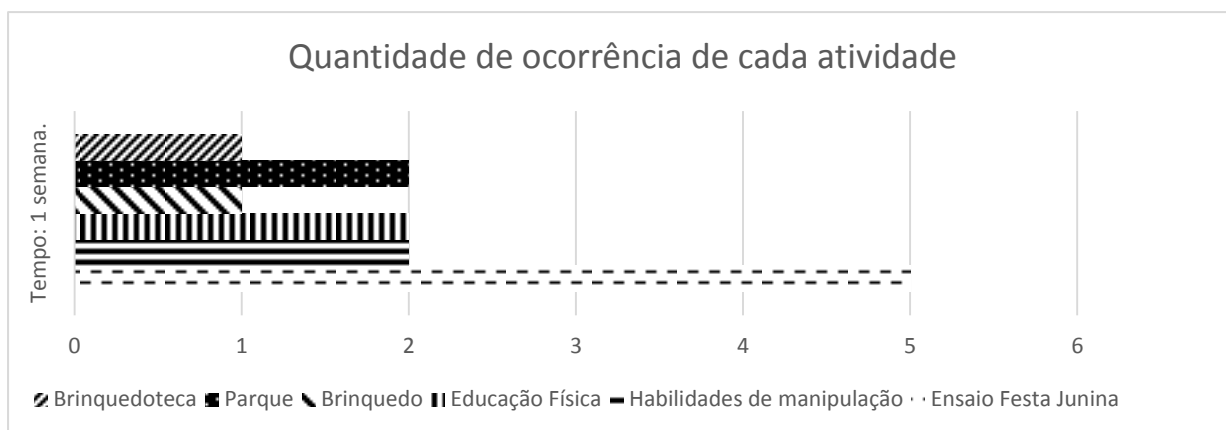


Figura 1. Frequência de cada atividade no período de uma semana.

O gráfico representa as 13 sessões de atividades corporais observadas ao longo da semana. É possível identificar a prevalência nas atividades de ensaio para festa junina enquanto as demais apresentam um equilíbrio.

Nas sessões 1, 5, 8, 10 e 13, foram observados momentos de ensaio para festa junina, o estilo de ensino que predominou foi o estilo tarefa, pois apesar da coreografia ser pré-determinada havia um certo grau de autonomia. A atividade foi totalmente dirigida pela professora e toda turma participou, a interação aconteceu durante a atividade com a turma toda.

Nas sessões 2 e 4, foram desenvolvidas atividades de habilidades manipulativas com o uso de massa de modelar. Na sessão 2, parte do tempo foi solicitada para os alunos escrevessem o próprio nome, ou seja, atividade dirigida. Após o término da atividade, os alunos tiveram a liberdade de explorar o material. Com isso, nesse item, apesar do estilo comando/tarefa aparecer no momento inicial da sessão 2, o estilo de ensino descoberta guiada predominou. E durante a execução da atividade os alunos interagiram entre si.

Nas sessões 3 e 9, observaram-se as aulas de educação física, que foram ministradas por um professor especialista. Sendo observada a predominância do estilo comando e tarefa nas duas sessões, o conteúdo abordado envolviam as habilidades de manipulação e locomoção. A turma foi organizada em filas ou grupos separados por gênero, e dado o comando para repetição dos movimentos na área delimitada pelo professor. As atividades foram totalmente dirigidas e houve a participação dos alunos na execução das atividades.

Na sessão 6, foram distribuídos brinquedos para todos os alunos e foram separados em grupos de 4 integrantes. Cada grupo recebeu um material diferente

(panelinhas, casinhas, carrinho, fazendinha, bonecas e monta-monta), a atividade teve natureza espontânea. O estilo de ensino utilizado foi descoberta guiada.

Na atividade realizada no parque, nas sessões 7 e 12, o estilo de ensino utilizado foi descoberta guiada. No parque os alunos têm a liberdade de escolha nas interações e atividades, dependendo do brinquedo escolhido a participação era em grupo (acompanhado) ou sozinho. O brinquedo gira-gira tem a necessidade de outros participantes, porém o balanço era opcional e brinquedos maiores integrados com casinha, escorregador, ponte, etc. Possibilitava a utilização por mais crianças ao mesmo tempo, em atividades diversas, ou seja, não têm a obrigatoriedade da interação. Nessas sessões não teve o direcionamento das interações (formação de grupos escolhidas pela professora). Nas observações feitas os alunos mantiveram uma interação classificando-os como acompanhados.

Na brinquedoteca, sessão 11, diferente da sessão 6 - brinquedo, onde as interações eram direcionadas pela professora, os alunos tinham a liberdade de criar grupos ou subgrupos. O estilo de ensino que predominou foi descoberta guiada.

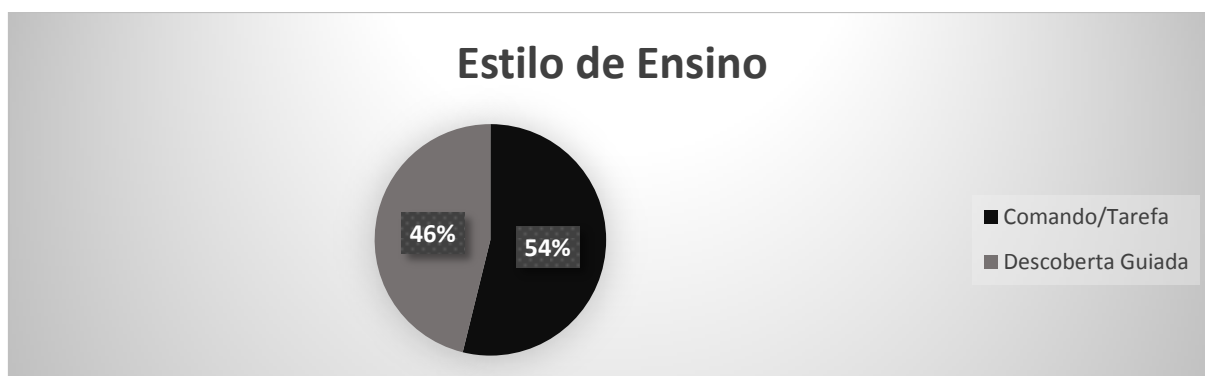


Figura 2. Porcentagem das ocorrências dos estilos de ensino.

Verificou-se que das 13 sessões acompanhadas ao longo da semana, 46,15% o professor utilizou estilo descoberta guiada e 53,84% o estilo comando/tarefa, ou seja, nas atividades que exigiram maior complexidade motora prevaleceu o estilo comando tarefa. Trata-se de uma crença por parte dos professores e, destacada na literatura, pela qual se acredita que os professores asseguram maior envolvimento da turma e envolvimento por parte de seus alunos, ao adotarem estilos de ensino mais diretivos como o “comando” ou “tarefa” (Gozzi & Ruete, 2008).



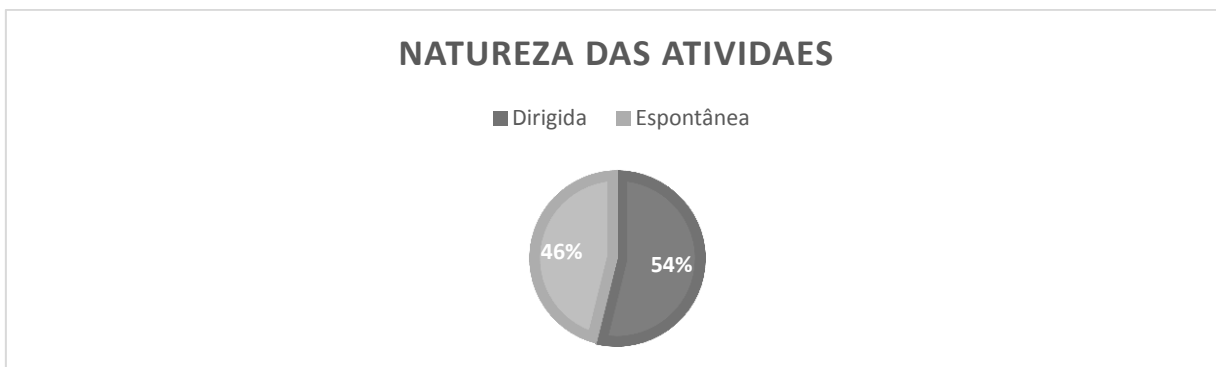


Figura 3. Porcentagem de ocorrências da natureza das atividades.

Conforme ilustra a figura 3, as atividades corporais de natureza espontânea foram predominantes em relação as atividades de natureza dirigida. Para Souza (2012) projetos na Educação Infantil, nos quais o objetivo é proporcionar muitas vivências em práticas corporais, são predominantes. Desse modo, os resultados do presente estudo, vão encontro desses pressupostos. Segundo o autor, por meio dessas vivências as crianças adquirirão consciência corporal, conscientização sobre o meio ambiente, desenvolvimento das suas capacidades físicas e habilidades motoras, de maneira lúdica, prazerosa e segura. Portanto, é possível que as atividades espontâneas atendam melhor a esta proposta.



Figura 4. Porcentagem do tipo de interação.

A figura 4 indica que, independente do estilo de ensino ou natureza da atividade, houve 100% de interações entre os alunos, seja em dupla, pequenos grupos ou grandes grupos dependendo da atividade proposta ou espaço utilizado. Segundo Vygotsky (1998) a promoção de atividades que, favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

## **DISCUSSÃO**

Os alunos-alvos, em especial aluno 2 DM tiveram uma participação mais efetiva nas aulas caracterizadas pelo estilo de ensino descoberta guiada. Nesses casos, identificou-se que foi maior interação com os demais colegas e participação espontânea ao passo quando se priorizava o estilo comando/tarefa nas aulas de educação física, DM se dispersava da turma e apresentava dificuldade de atenção e execução da atividade proposta. Isto aconteceu, pois quando ocorreram atividades desta natureza, o aluno com deficiência, buscava outros espaços da quadra se distraía e se isolava dos demais.

Isto aconteceria uma vez que esses estilos assegurariam a possibilidade de a criança manifestar seus interesses, expectativas, estratégias para o alcance dos objetivos motores. Além disso, essas crianças também não ficariam restritas ao padrão de excelência determinado pelo professor e acompanhado pelo grupo, típicos dos contextos marcados pelo estilo de ensino comando.

Possivelmente, devido nas aulas de educação física a atividade envolvia a repetição do movimento descontextualizada, sem sentido ou significado aparente para o aluno.

Já o aluno 1 AD não demonstrou dificuldade nas execuções dos dois estilos propostos pelo professor, no seu tempo e com auxílio dos colegas executava todas as tarefas com alegria e envolvimento.

É provável que isto tenha ocorrido, devido ao ano da educação básica estudado, uma vez a Educação Infantil tem como prioridade o desenvolvimento global dos alunos, nos aspectos físicos, sociais e cognitivos, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN, 1998). Neste caso, a criança é um sujeito que faz parte de um núcleo familiar inserido na sociedade, com as inferências sociais e históricas, determinado pela cultura e momento histórico.

Esses autores enfatizam ainda, que entre dois e sete anos, é a fase de aquisição dos movimentos fundamentais (andar, correr, saltar, arremessar, receber, chutar, quicar), que irão se constituir na base de toda aquisição motora posterior.

Sem a aprendizagem efetiva dessas práticas corporais, é difícil e inadequado aprender elementos típicos dos contextos esportivos, da dança, da ginástica ou da luta (modalidades marcadas pela utilização de movimentos especializados).

O momento apresenta uma nova realidade, novos desafios, a escola finalmente foi aberta para todos, os alunos com ou sem deficiências e trazem consigo suas vivências corporais, com diferenciadas necessidades para o seu desenvolvimento psicomotor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. Brasília, 1998.

EDLER DE CARVALHO, R. Panorama Internacional da Integração: enfoque nacional. **Revista Integração**, v.12, n.3, 1991, p.9-13

GOZZI, M. C. T. & RUETE, H. M. **Identificando Estilos de Ensino em Aulas de Educação Física em Segmentos não Escolares** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Ano 5, número 1, p. 117-134. 2006.

GOZZI, M.C.T. & RUY, M.P. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física. **Revista Movimento e Percepção**, v.9, n.13, p.360-377, 2008.

MANTOAN, M.T. **A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo Memmon, 1997.

SMITH, P.K.; CONNOLLY, K.J. **The ecology of preschool behaviour.** Cambridge, Cambridge University Press, 1980

SOUZA, C. da S. **Hora da Aventura. Guia Prático para Professores da Educação Infantil.** São Paulo. Edição 110. Editora Escala. 2012.

THURLER, M.G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.