

ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO¹

José Francisco Chicon, Doutor, Laefa/Cefd/Ufes
Jackson Pereira Rocha, Graduado, Laefa/Cefd/Ufes
Luyene Martins Rodrigues, Graduada, Laefa/Cefd/Ufes
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Doutora, Laefa/Cefd/Ufes
Adriana Estevão, Doutora, Laefa/Cefd/Ufes

RESUMO

Este estudo tem por objetivo descrever e analisar a organização de ambientes de aprendizagem que possibilitem a interação de alunos com e sem deficiência/transtorno global do desenvolvimento no mesmo espaço-tempo de intervenção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. As intervenções foram realizadas na sala de ginástica artística do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes). Os dados

foram coletados fazendo uso dos seguintes instrumentos: diário de campo, fotografias e videogravação. Participaram do estudo 21 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 5 e 7 anos, sendo 13 não deficientes da Escola Experimental de Vitória, um com paralisia cerebral e 7 que apresentam transtorno global do desenvolvimento (autismo), oriundos da comunidade dos municípios de Vitória e Serra. Os resultados indicam que o trabalho com a ginástica, tendo o lúdico como pano de fundo e a organização de ambientes de aprendizagem planejados para envolver a participação conjunta dos alunos, respeitando suas características e necessidades individuais, favoreceu a aprendizagem e interação de todos.

Palavras-chave: Ginástica. Educação Física. Inclusão. Ambientes de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos — Satisfação das Necessidades Básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien/Tailândia, na qual as Nações Unidas garantiam à democratização da educação, independente das diferenças particulares dos alunos, a educação inclusiva tem sido um desafio aos profissionais da educação, no sentido de

¹ O presente trabalho contou com financiamento da Fapes.

encontrarem os meios de garantir o acesso, permanência e sucesso do público alvo da Educação Especial² nas escolas regulares.

No processo de inclusão escolar é fundamental tomar em consideração o que preconiza o Parecer nº 17/2001, que fundamenta a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica traz como perspectiva uma escola 'inclusiva' que implica uma postura diferente da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas (PARECER 17, 2001).

Nesse contexto, a Educação Física tem uma grande contribuição a dar, como revelam os estudos realizados por Chicon (2005, 2013), Siqueira (2011) Cunha (2013), Nascimento (2012), Chicon, Fontes e Sá (2013), ao apresentarem resultados de pesquisa referentes a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física em ambiente escolar e não escolar e em ações de formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão.

Portanto, é com essa convicção, de que é preciso encontrar caminhos alternativos para a educação dos alunos, público alvo da Educação Especial, estejam eles em ambiente escolar ou não escolar, que decidimos contar nossa experiência, realizada no Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/CEFD/Ufes).

O Laefa abriga três projetos de extensão: a) Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência; b) Brinquedoteca: aprender brincando; c) Cuidadores que dançam.

Iniciado em março de 2009, o projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, que nos interessa neste estudo, vem se configurando como um espaço significativo de intervenção pedagógica, formação profissional e de

² Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, em seu art. 1º, parágrafo 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

pesquisa no atendimento educacional de crianças com e sem deficiência/transtorno global do desenvolvimento em processo de inclusão. Nesse projeto são realizadas quatro atividades, a saber: brincando e aprendendo na brinquedoteca; brincando e aprendendo com a ginástica; atividades lúdicas no meio aquático e jogos tradicionais infantis. Neste contexto, vamos nos debruçar para estudar e compreender a organização de ambientes de aprendizagem na perspectiva da inclusão na atividade “brincando e aprendendo com a ginástica”.

Nessa perspectiva buscamos desenvolver as atividades para crianças com e sem deficiência, no mesmo espaço-tempo de interação, no intuito de estimulá-las a refletir sobre as diferenças, participar de forma colaborativa e experimentar de forma lúdica o se-movimentar na ginástica com e sem aparelhos. Conforme afirma Soares *et al.* (1992, p. 77-78), “no sentido da compreensão das relações sociais, a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como ‘balançar juntos’ ou ‘saltar com os companheiros’, concretiza-se a ‘co-educação’ entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns [...]”.

Em um universo tão amplo como a ginástica, optamos pela ginástica geral por se identificar como uma modalidade flexível, sem fins competitivos, padrões corporais estabelecidos, em que ambos os sexos participam juntos, abrangendo também distintas faixas etárias, na qual se privilegia o divertimento, prazer e a simplicidade dos movimentos, conforme salienta Ayoub (2007). Sendo nesses termos, com certeza, uma prática corporal aberta às experiências dos mais diferentes sujeitos, tenham eles deficiência/transtorno global do desenvolvimento ou não.

Nos trabalhos desenvolvidos no ano de 2014, especialmente na atividade de ginástica infantil, objeto deste estudo, identificamos que as sete crianças com transtorno global do desenvolvimento por autismo presentes nessa atividade, mesmo tendo acompanhamento individualizado, não se relacionavam ou pouco se aproximavam das crianças de desenvolvimento típico, desafiando o grupo de professores e estagiários a organizar ambientes de aprendizagem que favorecessem essa interação ou aproximação física e social.

Direcionamos nosso olhar para as crianças com autismo, por considerá-las umas das formas mais instigantes de ser e que nos coloca em xeque todos os dias na com-vivência com elas, como esclarece e nos faz pensar Bosa (2002, p. 37), que “compreender, estudar e conviver com o autismo [...]. É pensar [o mundo] de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados [...] é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”.

Nesse sentido, tendo em vista essa problemática, indagamos: Como organizar ambientes de aprendizagem facilitadores da interação dos alunos com e sem deficiência/transtorno global do desenvolvimento (por autismo) no mesmo espaço-tempo de aprendizagem? Esse estudo tem por objetivo descrever e analisar a organização de ambientes de aprendizagem que possibilitam a interação de alunos com e sem deficiência/transtorno global do desenvolvimento no mesmo espaço-tempo de intervenção.

CAMINHOS PERCORRIDOS

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para Molina (1999), o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que o estudo de caso se perfila perfeitamente na tradição da investigação qualitativa e, obviamente, não está esgotado por essa perspectiva metodológica.

A experiência aqui relatada se concretizou no período de março a julho de 2014, totalizando 14 aulas. Participaram do projeto 21 crianças de ambos os sexos, com idades entre 5 e 7 anos, sendo 13 da Escola Experimental de Vitória-Ufes, que não apresentam deficiência, um com paralisia cerebral³

³ A paralisia cerebral, também conhecida como encefalopatia crônica não progressiva, refere-se a várias condições de saúde não completamente curáveis que atingem uma ou mais regiões cerebrais e, por extensão, os movimentos corporais e o complexo muscular, desencadeadas pela carência de oxigênio das células do cérebro. (Disponível em: <http://www.infoescola.com/neurologia/paralisia-cerebral/>. Acesso em: 9 jun. 2015).

(deficiência física) e 7 com transtorno global do desenvolvimento (autismo)⁴ necessitando de atenção individualizada. As aulas foram realizadas na sala de ginástica artística do Centro de Educação Física e Desportos/UFES, sendo um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Logo após as aulas, das 15 às 17h30min, a equipe de trabalho se reunia para avaliação, planejamento e grupo de estudo (versando sobre conteúdos referentes ao eixo jogo, mediação e inclusão).

O grupo de trabalho se configurou com dois bolsistas do Laefa/Cefd/Ufes, constituindo estes o grupo gestor, incumbidos de ministrar as aulas com os alunos não deficientes e com aqueles alunos com deficiência que já interagem no grupo (caso do aluno com paralisia cerebral), sistematizar os planos de aula e diários de campo. Para o processo de intervenção contávamos com a participação de mais dez estagiários — cinco oriundos da disciplina “Atividade interativa de formação: Educação Física e Saúde II” (Curso de Licenciatura em Educação Física) e cinco da disciplina “Estágio supervisionado em Educação Física e Lazer (Curso de bacharelado em Educação Física)”. Dentre os estagiários, sete deles realizavam o acompanhamento individualizado dos alunos com autismo.

Para o processo de construção das informações foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, fotografias e videogravação das aulas. Os dados foram analisados observando a organização de ambientes de aprendizagem para promover a aproximação física e social entre os alunos com e sem deficiência/transtorno global do desenvolvimento e a intervenção em casos individuais, possibilitando a eleição de três episódios que marcaram o processo ensino aprendizagem ao longo das aulas, para serem apresentados e analisados.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: A ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

⁴ Desordem comportamental de causas múltiplas, caracterizado por déficit na comunicação, interação social e restrição de interesses (RIVIERE, 2004).

O cenário da sala de ginástica artística

A sala de ginástica artística possibilita enriquecer diversas experiências corporais, por conter um arranjo de elementos norteadores dessa ação, tais como: *trumble track*,⁵ trave de equilíbrio, bola de pilates, colchões de diferentes tamanhos, formas e espessura, barras assimétricas, plintos, trampolim, espaldar, entre outros. Tais ferramentas tem a capacidade de despertar o interesse da criança, proporcionando diferentes sensações, sejam elas de prazer, medo, angústia ou alegria, além de promover situações que melhoram a autoconfiança, autoestima, desenvolvimento da coordenação motora, fortalecimento, destrezas e da consciência cinestésica.

As aulas eram apresentadas aos alunos, tendo como pano de fundo a ludicidade. Os fundamentos da ginástica foram trabalhados de forma que as crianças se apropriassem dos conteúdos, por diferentes vivências, a fim de conhecer os movimentos e aparelhos, explorando o ambiente ao máximo. Valorizamos a relação dialógica entre os alunos, pais e estagiários, buscando identificar os interesses, possibilidades e expectativas dos participantes em relação as atividades vivenciadas.

Inicialmente havia uma roda de conversa, resgatando as situações da aula anterior e organizando as atividades a serem vivenciadas. Em seguida, os alunos eram convidados a experimentar diferentes formas de se movimentar com e sem o uso de aparelhos (como saltos no trampolim, andar na trave de equilíbrio, rolar nos colchões, pendurar, combinar movimentos como correr e saltar, etc.). As aulas eram encerradas com uma roda de conversa, com o objetivo de avaliar as atividades realizadas. Esse esquema constituía a rotina da proposta de intervenção pedagógica.

Nos momentos de roda de conversa inicial e final, raramente conseguíamos provocar a participação dos alunos com autismo, três permaneciam por alguns instantes logo se agitavam e corriam para os aparelhos de saltos. Quando

⁵ O *Tumble Track*, também conhecido como uma cama elástica, utilizado como aparelho auxiliar da aprendizagem de exercício aéreos, não somente na Ginástica Artística, mas também em esportes acrobáticos com saltos. Possui uma estrutura com bordas acolchoadas de espuma para uma maior segurança e apresenta as seguintes medidas: 20 metros de comprimento por 2 metros de largura.

insistíamos na permanência deles na roda entravam em crise (gritavam, saiam correndo, mordiam, se atiravam no chão). Os outros quatro estavam em uma fase no atendimento que não permaneciam nas rodas de conversa, se recusavam a ficar nesse lugar. No entanto, no momento em que os alunos do Centro de Educação Infantil eram deslocados para as atividades, era possível fazer a aproximação dos alunos com autismo aos colegas na mesma atividade.

A nossa estratégia na organização de ambientes de aprendizagem foi a orientação das atividades para os locais e objetos de interesse dos alunos com autismo, por exemplo: o *trumble track*, aparelho mais apreciado por eles, traves de equilíbrio, uso de bolas de pilates, música — provocando dessa forma, aproximação dos alunos da Educação Infantil aos alunos com autismo. Mesmo assim, às vezes nos parecia que havia certa indiferença por parte deles em relação as outras crianças. Mas entendemos que o caminho para provocar a aproximação entre eles, só se produz pela mediação, transformando a relação em com-vivência.

Com o intuito de contribuir para que as crianças participassem ativamente das experiências, observando, comparando, analisando situações e solucionando problemas, utilizamos procedimentos individuais e coletivos de ensino (HAYDT, 1999). Assim, adotamos a aula expositiva e a demonstração gestual quanto ao ensino dos movimentos ginásticos, mas predominantemente entramos no universo da criança, utilizando jogos e brincadeiras. Pretendendo a participação compartilhada e o desenvolvimento afetivo-social entre as crianças, adotamos os trabalhos em grupo, em que as crianças se ajudavam mutuamente na realização das atividades.

Para o desenvolvimento das aulas, organizamos o conteúdo de forma a ficar mais significativo aos alunos, propondo, no primeiro momento, movimentos como rolamentos, 'estrelinha', saltos e aterrissagens, considerando o aspecto lúdico como forma de adquirir conhecimentos. Em seguida buscamos ampliar o repertório cultural e habilidades motoras dos alunos por meio da diversidade apresentada pela ginástica geral, envolvendo gestos que imitavam movimentos de animais e objetos. Também utilizamos elementos norteadores de maior interesse dos alunos com autismo — saltos em trampolim, uso da trave de

equilíbrio, bolas grandes usadas no método pilates de ginástica, música em alguns casos —, que foram identificados por nós como áreas fortes (de maior domínio de movimento e interesse) e, que, portanto, poderiam ser aproveitados na organização de ambientes de aprendizagem para atingir o que chamamos de áreas fracas — dificuldade na interação e comunicação social. Além disso, trabalhamos com dinâmicas envolvendo música e a ginástica historiada — técnica de ensino, na qual contamos uma história que se efetiva na ação das crianças.

Para acompanhar o aprendizado dos alunos, utilizamos como ferramenta o processo de avaliação formativa que ocorria durante todo o processo de intervenção. Organizamos dois momentos de avaliação junto com as crianças, que foi realizada durante os ritos de entrada e saída (rodas de conversa), por meio do diálogo. Esse espaço-tempo também era utilizado para tematizar sobre a questão da diversidade/diferença com os alunos. O segundo momento para avaliar fatos e acontecimentos ocorridos durante a aula e colher sugestões para o encontro seguinte. Após cada aula, os responsáveis pelo projeto se reuniam para avaliar as ações desenvolvidas e para planejar futuras intervenções.

Reparamos que as experiências não ocorriam da mesma forma para todas as crianças. Os alunos com autismo realizavam suas atividades mediados, predominantemente, pelos estagiários. Por suas características mantinham-se mais afastados.

Essa situação de distanciamento nos desafiou a refletir colaborativamente durante a realização dos encontros de planejamento, para organizar ambientes de aprendizagem facilitadores a interação desses alunos entre si, mesmo que apenas em alguns momentos da aula inicialmente, para que ao longo do processo esse tempo fosse ampliado gradativamente.

Episódio 1: A diferença como estratégia didática na perspectiva da inclusão

A perspectiva de planejamento voltada para as aulas de ginástica tinham como ponto chave desenvolver as atividades para crianças com e sem deficiência, no

mesmo espaço-tempo de interação, tendo como objetivo estimulá-las a refletir sobre as diferenças, participando de forma colaborativa e experimentando de forma lúdica o se-movimentar na ginástica com e sem aparelhos. Diante disso, durante as intervenções nos deparamos com uma problemática: o distanciamento das crianças com autismo. Durante essa aproximação, os alunos da escola nos indagavam a respeito de quem seriam esses alunos.

Assim, convidamos os pais de dois alunos com autismo para conversar sobre as condições de seus filhos, como também contamos com a presença do professor orientador deste estudo, que ajudou no desenvolvimento da conversa. Durante essa conversa, nota-se que o aluno R., autista de 7 anos, que estava iniciando sua participação no grupo estava em crise, emitindo gritos.

A hipótese em relação a essa reação do aluno era colocada por nós e pelos seus pais, no estranhamento do local e das pessoas. Essa forma de se expressar, comum a crianças com autismo, ocorre devido à dificuldade em dizer oralmente o que estão sentindo, pensando (SIQUEIRA, 2011, GRANDIM; SCARIANO, 2010). Ao mesmo tempo, observa-se na descrição do episódio que L. (6 anos, outra criança com autismo) se encontrava na roda de conversa, no colo de seu pai, calmo, enquanto o diálogo acontecia, evidenciando momentos diferentes do atendimento e estágios diferentes de desenvolvimento social entre os dois alunos. Conforme Siqueira (2011), não se pode generalizar as crianças com autismo, dizendo que todos são iguais em seus comportamentos.

Uma prática educacional de caráter inclusivo beneficia tanto as crianças com deficiência quanto aquelas que não apresentam essas peculiaridades (CHICON, 2005, 2012, 2013). Assim, é preciso considerar que a interação social das crianças propicia a oportunidade de experimentar algo que ainda não foi vivido e que é só 'em relação' que nos constituímos como seres humanos (VYGOTSKY, 1991).

Episódio 2: Percepção de áreas fortes e áreas fracas

Neste episódio, contamos com a participação do aluno R. (autista), com idade de 7 anos, em que nas intervenções estava sempre acompanhado de sua mãe, que mostrava-se disponível a contribuir com o avanço de seu filho. R. no início das intervenções apresentava comportamentos agressivos, como tapas e mordidas, além de emitir gritos demonstrando estranheza em relação ao novo espaço. Ao longo das intervenções esses comportamentos foram sendo minimizados, pois o aluno foi adaptando-se gradativamente, sempre acompanhado da estagiária e de sua mãe.

No decorrer das aulas, a partir do momento em que R. passou a demonstrar certo conforto em estar no ambiente da sala de ginástica com os colegas, nos foi possível identificar o seu objeto de interesse — o *trumble track* —, sendo considerado por nós como um ponto forte do aluno.

Destacamos agora um momento em que R. já estava mais adaptado ao ambiente e ao atendimento. Observamos sua participação ativa em uma atividade programada com ‘arcos’ no *trumble track*, R. nos surpreendeu ao realizar corretamente saltos dentro dos arcos, diferente de outros alunos que já estavam participando da mesma atividade há algum tempo. Quando terminou demonstrou alegria, batendo palmas e sorrindo.

Ao analisar este episódio é preciso destacar a importância do planejamento, visto que ao planejar, tomamos como referência os relatos dos estagiários que acompanhavam os alunos com autismo, em que destacavam os interesses, necessidades e potencialidades deles, sendo essas informações cruciais para a organização do ambiente de aprendizagem. De acordo com Cardoso (2006, p. 139), “Planejar, é uma tentativa de aproximar um objetivo, algo abstrato, algo imaginário, de uma realidade concreta, construída [...]”. Para esse autor, o ato de planejar favorece ao educador ter uma linha de raciocínio que o direciona em seu agir pedagógico.

RODRIGUES, 1993 cita como estratégia educacional, conceitos de áreas fortes e áreas fracas: as áreas fortes deveriam ser usadas como estratégias educacionais e as áreas fracas como objetivo. Assim, o educador partiria de

aspectos sob os quais as crianças têm certo domínio para atingir outros em que as crianças apresentam alguma dificuldade.

Tendo como referência o episódio citado, salientamos como estratégia educacional o ponto forte — o gosto do aluno pelo salto que esse aparelho (*trumble track*) proporciona — e o ponto fraco — a dificuldade na interação do aluno com os colegas e também, em atividades dirigidas, que se exige dele uma intencionalidade nas ações. Assim, traçamos como estratégia fazer uso desse ponto forte (aparelho/saltos) para chegar ao nosso objetivo, no qual se refere á aproximação dos outros alunos em relação ao R. nesse caso, bem como a participação na atividade, que se configurava como um ponto fraco.

Desse modo, organizamos ambientes de aprendizagem em que os alunos não deficientes eram direcionados para realizar as atividades, em alguns momentos das aulas, nos locais e atividades de maior interesse dos alunos com autismo, como se evidenciou no caso de R., na atividade desenvolvida, com o conteúdo saltos, no aparelho “*trumble track*”. Procuramos fazer o esforço de aproximar os alunos da escola a eles e aos objetos de seu interesse.

Outro fator a ser destacado nesse episódio é o trabalho em conjunto com a família. A mãe de R. trouxe muitas contribuições em relação a seu filho. Como afirma Chicon (2013) é preciso que todo trabalho realizado com alunos pressuponha também uma intervenção com os pais, no sentido de que seus conflitos e suas próprias ansiedades não prejudiquem o relacionamento interpessoal da criança. Porém, essa parceria com a família deve ser analisada pelos educadores, pois, nem todos os pais têm a mesma distinção que essa mãe teve durante a atividade.

A atividade de imitação de animais que teve a participação tanto da mãe quanto da estagiária agindo como mediadoras da ação do R. com as outras crianças, marca situações que ensejam o encontro como aspecto potencializador das relações humanas. Como evidencia Siqueira (2011, p. 34), “É nesse encontro com o outro que a criança encontra a si mesma [...]”.

Episódio 3: A expressão corporal pela música como estratégia didática

Para essa aula foi planejado atividades que envolviam a ginástica e suas possibilidades de potencializar a criatividade dos alunos. Nosso planejamento ocorreu da seguinte forma: atividade de aquecimento envolvendo música, sequenciado para as atividades envolvendo fundamentos da ginástica (saltos, aterrissagens, giros, passos, saltitos e equilíbrio).

Nesse episódio destacamos a situação vivida por G., 7 anos, com autismo, em uma atividade desenvolvida com a turma, envolvendo ritmos variados de música e movimentos com uso de bolas de soprar. Ao perceber o que estava acontecendo, algo lhe despertou interesse. Nessa situação, gostaríamos de evidenciar um elemento novo — a música que desperta interesse na maioria dos nossos alunos autistas, com destaque para G., tendo-a como área forte em relação a G.

Notamos que ao ouvir a música ele apresentava-se calmo, sujeito a novas experiências e disposto a realizar algumas atividades dirigidas. De acordo com Daólio (1995), o homem por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, no processo de incorporação, sendo a partir disso, não só um processo de aprendizagem intelectual, como também um modo pelo qual o indivíduo adquire um conteúdo cultural.

Nesse entendimento, podemos dizer que a partir das diferentes manifestações da ginástica, atrelando-se com outras formas de expressões corporais, assim como a música, o indivíduo estará aberto a novas possibilidades de interação sociais e de tornar-se o sujeito da ação. Dessa maneira, percebe-se que os alunos com autismo podem fazer uso de comportamentos físicos (o dançar para G.) para se comunicarem corporalmente, demonstrando sua própria cultura, como também adquirindo a cultura do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste trabalho esteve voltado para a organização de ambientes de aprendizagem que possibilitassem a aproximação dos indivíduos envolvidos, estes, alunos com transtorno global do desenvolvimento e alunos

com desenvolvimento típico. Diante disso, cabe destacar quanto ao conteúdo norteador desta aproximação entre os alunos, a ginástica e suas diversas possibilidades de experiências corporais, na qual, a prática esteve voltada para a liberdade de expressão.

Consideramos que o planejamento para ação pedagógica, como exposto no decorrer do trabalho, foi importante para a nossa formação docente e principalmente para a construção dos ambientes de aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Observamos que quando o planejamento e a ação mediadora no processo caminham juntos, estes, favorecem na organização de ambientes de aprendizagem, ricos e norteadores de uma ação pedagógica inclusiva retratados nos episódios descritos e analisados no decorrer da pesquisa.

Diante disso, ao comparar os episódios relatados, é possível perceber com clareza a afirmação acima, no que diz respeito ao primeiro episódio, quando, a partir do planejamento, traçamos como estratégia abordar a questão da diferença e semelhança entre os sujeitos envolvidos, a fim de criar um ambiente enriquecedor para o processo de aproximação entre eles, facilitando as ações pedagógicas seguintes ao processo.

No segundo episódio, destaca-se o olhar sensível do professor em sua ação pedagógica que soube diagnosticar os elementos de principal interesse do aluno R., e no terceiro, quando foi possível reconhecer o quanto a ginástica em suas diversas dimensões representa diferentes possibilidades no que tange as manifestações corporais, como no caso, o escutar música para o aluno G.

Sendo assim, os resultados indicam que o trabalho com a ginástica, tendo o lúdico como pano de fundo e a organização de ambientes de aprendizagem planejados para envolver a participação conjunta dos alunos, respeitando suas características e necessidades individuais, favoreceu a aprendizagem e interação de todos.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

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

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <D:\Documents\Legislação\Decreto nº 7611 17-11-2011 ed. especial.mht>. Acesso em: 3 out. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Brasília: SEESP/MEC, 2001.

CARDOSO, C. L. Concepção de aulas abertas. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006. Unidade didática 4. p. 121-156.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. Ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

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

CHICON, J. F. **Formação continuada, educação física e inclusão**: (res)significando a prática docente. 2013. 138 f. Relatório de Pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

CUNHA, L. M. **O esporte adaptado como conteúdo nas aulas de educação física**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, ES, 2013.

DAÓLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre (RS), v. 2, n. 2, p. 25, junho 1995.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Corde, 1990.

GRANDIN, T. SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2010. p. 28-40

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOLINA, R. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 95-105.

NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, ES, 2012.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das Ginásticas**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 15-46.

RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: RIBEIRO, M. L. S.;

BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.

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

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, ES, 2011.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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