

Estratégias de sucesso para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em aulas de Educação Física

Successful strategies for school inclusion of students with visual impairment in Physical Education classes

Maria Luiza Salzani Fiorini¹
Eduardo José Manzini²

RESUMO

Objetivou-se identificar e descrever as estratégias bem-sucedidas de um professor de Educação Física para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. A pesquisa teve fundamentação qualitativa-descritiva. Um professor de Educação Física e duas alunas com deficiência visual – matriculadas em turmas regulares do 1º ao 5º ano –, participaram da pesquisa. Quatro aulas de cada turma foram registradas por meio de filmagem. Os filmes foram analisados a partir da Análise Microgenética. Ao todo foram identificadas 22 estratégias advindas de cinco tipos: 1) Estratégias Prévias; 2) Estratégias para o Ensino da Atividade; 3) Estratégias para Orientação e Mobilidade; 4) Estratégias que Decorrem da Ação do Aluno; e 5) Estratégias para a Segurança. Três estratégias foram usuais aos alunos com e sem deficiência, e 19 foram específicas às alunas com deficiência visual. Conclui-se que as estratégias obtiveram sucesso, pois criaram condições favoráveis à participação de alunos com e sem deficiência na mesma atividade. As estratégias apresentaram duas características: 1) não houve uma linearidade quanto aos tipos, com exceção das Estratégias Prévias, que sempre antecederam as Estratégias para o Ensino da Atividade; e 2) não foram excludentes ou únicas, pelo contrário, várias delas foram combinadas e complementadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Visual. Educação Física. Estratégia.

ABSTRACT

The goal was to identify and describe the successful strategies of a Physical Education teacher for the school inclusion of students with visual impairment. The research had a qualitative-descriptive basis. A physical education teacher and two visually impaired students that were enrolled in regular classes from 1st to 5th year participated in the research. Four classes of each group were recorded by means of footage. The films were

1 Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília.
Pós-Doutoranda da UNESP. Departamento de Educação Especial.
E-mail: salzanifiorini@yahoo.com.br.

2 Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília.
Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília.
Apoio: FAPESP/CAPES. Processo 2014/26764-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
E-mail: manzini@marilia.unesp.br.

analyzed from Micro-genetic Analysis. In total, 22 strategies were identified from five types: 1) Previous strategies; 2) Strategies for the Teaching the Activity; 3) Strategies for the Guidance and Mobility; 4) Strategies that arise from the Student Action; And, 5) Strategies for the Security. Three strategies were usual to the students with and without disabilities and 19 were specific to the students with visual impairment. It was concluded that the strategies were successful, since they created favorable conditions for the participation of students with and without disabilities in the same activity. The strategies presented two characteristics: 1) there was no linearity regarding to the types, except for the Previous Strategies, which always preceded the Strategies for Teaching the Activity; And 2) there were no exclusive or singular strategies, unlike, several of them were combined and complemented.

Keywords: Special Education. Visual impairment. Physical education. Strategy.

1. Introdução

Amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão escolar visa “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 8). O princípio consensual da inclusão escolar, defendido por diferentes autores, é a participação desses alunos na mesma turma e na mesma atividade que os alunos com desenvolvimento típico (BRASIL, 2015; MENDES, 2006). No presente artigo, a inclusão escolar será abordada como sendo a criação de condições para que alunos com e sem deficiência possam participar das mesmas atividades, tendo como pano de fundo as aulas de Educação Física.

Alguns estudos analisaram a concepção de professores de Educação Física (PEF) sobre a inclusão escolar, e os resultados evidenciaram a deficiência visual (DV) quando comparada às demais deficiências. Fiorini (2011) identificou que o aluno com DV foi concebido como aquele que causa maior insegurança no professor, por ser o aluno com maior restrição. Em complemento, Fiorini e Manzini (2016) identificaram que, para a maioria dos PEF, o aluno com DV era o mais difícil de ser incluído nas aulas. Nota-se que as concepções se alicerçaram na sensação de insegurança e na noção de dificuldade.

Especificamente sobre as dificuldades, o desafio do PEF é planejar e lecionar de forma que o aluno com DV possa participar das atividades da aula (CRAFT; LIEBER-

MAN, 2004). Impulsionado por esse desafio, o PEF tende a buscar informações para responder às questões que, há algum tempo, caracterizam o discurso do PEF em relação à inclusão escolar: o que fazer? Como fazer? (FIORINI, 2011; MUNSTER; ALMEIDA, 2008). A resposta para essas perguntas está no conceito de estratégia, que pode ser concebido como toda ação do professor em relação ao recurso pedagógico, ou em relação ao aluno, no momento do ensino ou de avaliação (MANZINI, 2010).

A partir de um levantamento sobre dicas e técnicas de ensino para PEF voltado para a inclusão escolar de alunos com DV, os achados foram sintetizados em sete tipos de estratégias: 1) o ensino; 2) a modificação nas regras; 3) a modificação nos recursos pedagógicos; 4) a comunicação; 5) o posicionamento dos alunos; 6) o colega tutor; e 7) a segurança.

A estratégia para o ensino envolve as formas como o PEF explica uma atividade. As estratégias identificadas foram: 1) fornecer as instruções de forma auditiva com descrição verbal precisa (GORGATTI; TEIXEIRA; VANÍCOLA, 2008); 2) recorrer à assistência física (CRAFT; LIEBERMAN, 2004); 3) demonstrar o movimento dentro do campo visual do aluno com baixa visão (CRAFT; LIEBERMAN, 2004); e 4) usar o aluno com DV na demonstração da atividade (AUXTER et al., 2010).

Ainda sobre as estratégias para o ensino foram identificadas as maneiras de o PEF oferecer *feedback* ao aluno com DV: 1) oferecer *feedback* positivo logo após a conclusão bem-sucedida de uma atividade (LIEBERMAN; COWART, 1996); 2) oferecer *feedback* corretivo, pois o aluno com DV necessita de monitoramento para aprimorar seus movimentos (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

A estratégia para a modificação nas regras compreende a ideia de que uma atividade pode ser realizada de modo menos complexo, ou restritivo, a fim de incluir o aluno com DV (LIEBERMAN; COWART, 1996).

No que se refere à estratégia para a modificação nos recursos pedagógicos, os apontamentos identificados foram: 1) usar bolas perceptíveis auditivamente (LIEBERMAN, 2007); 2) ampliar o tamanho de alvos, bolas e demarcações (MUNSTER; ALMEIDA, 2008); e 3) usar contraste entre o objeto e o pano de fundo em caso de baixa visão (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

A comunicação com o aluno com DV também demanda algumas estratégias, tais como: 1) chamar o aluno pelo nome; 2) usar a voz para conduzir e direcionar o aluno (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

Especificamente sobre a estratégia para o posicionamento dos alunos, a sugestão identificada foi para trabalhar em círculo, fileiras ou colunas para favorecer o domínio corpo-espço (MUNSTER; ALMEIDA, 2008).

O uso de colega tutor – aluno sem deficiência que auxilia o aluno com deficiência –, é outra estratégia que o PEF pode utilizar quando há um aluno com DV em aula (NABEIRO, 2010). Dentre as indicações, o PEF pode: 1) usar o colega tutor para propiciar atenção especial e maximizar a participação do aluno com DV (LIEBERMAN, 2007); e 2) dispor de um colega tutor para ajudar na mobilidade e *feedback* para crianças totalmente cegas (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

Por fim, para promover a segurança do aluno com DV, o PEF pode utilizar as seguintes estratégias: 1) limitar a área de jogo com objetos coloridos (LIEBERMAN, 2007); 2) informar objetos no meio do caminho; e 3) utilizar as técnicas de orientação e mobilidade para deslocamento (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

Diante das argumentações apresentadas, fica evidente que há consideráveis informações sobre as dificuldades dos PEF para a inclusão escolar de alunos com DV, bem como já existe um *corpus* de conhecimento sobre dicas e técnicas de ensino para essa finalidade. No entanto, um dado elucidado por Fiorini (2011) merece destaque: apesar de os professores reconhecerem a necessidade de estratégias específicas para os alunos com DV, eles não perceberam e não descreveram, com facilidade, as estratégias utilizadas. Desse modo, as estratégias – ações – adotadas pelos PEF necessitam ser identificadas e disseminadas, principalmente, para o (re)conhecimento deles próprios. Nesse sentido, parece imprescindível investigar a junção dos elos “dificuldade e estratégia”, isto é, a maneira como os PEF solucionam as dificuldades advindas da inclusão escolar de alunos com DV, e as possibilidades criadas para que haja a participação desses alunos em aula.

O problema de pesquisa do presente estudo caminha nesta direção: *quais são as ações do PEF para incluir o aluno com DV matriculado no ensino regular? Nas turmas*

regulares há um aluno com DV. Que estratégias o PEF utiliza para oportunizar a participação desse aluno, juntamente com os alunos sem deficiência?

2. Objetivos

Identificar e descrever as estratégias bem-sucedidas de um professor de Educação Física para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

3. Método

A pesquisa tem fundamentação qualitativa-descritiva instrumentalizada pela Análise Microgenética (MEIRA, 1994; GÓES, 2000; SIEGLER; CROWLEY, 1991).

3.1 Participantes

Um PEF da rede municipal de ensino, do 1º ao 5º ano, de uma cidade no centro-oeste do Estado de São Paulo participou da pesquisa.³ Esse professor ministrava aulas para duas turmas regulares em que havia um aluno com DV matriculado em cada uma delas.

Três critérios foram utilizados para selecionar o PEF: 1) dentre os participantes da pesquisa maior sobre estratégias de sucesso para a inclusão escolar, que complementa o presente estudo, foi aquele que relatou que não encontrava dificuldades e conseguia criar condições para inclusão escolar do aluno com DV; 2) aceitou, voluntariamente, participar da pesquisa; 3) todos os alunos das turmas regulares possuíam autorização dos responsáveis para a realização das filmagens.

Os alunos com DV foram denominados como H. e I. Assim, formaram-se duas díades de participantes: PEF – H. e PEF – I. O Quadro 1 apresenta a caracterização das díades.

³ Obteve-se a aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, com o Parecer nº 1.054.257.

Quadro 1. Caracterização das duas díades de participantes

DÍADE DE PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CARACTERÍSTICAS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL
PEF – H.	Gênero: masculino; 30 anos de idade; De 4 a 6 anos de experiência como docente em escolas regulares.	Gênero: feminino; Matriculada no 5º ano; Tinha baixa visão e mantinha o olhar sempre para a frente, ou rotacionava o pescoço para os lados para aproveitar o resíduo visual da visão central
PEF – I.	De 4 a 6 anos de experiência docente com alunos com deficiência.	Gênero: feminino; Matriculado no 2º ano; Tinha baixa visão; apresentava nistagmo e, ao manipular objetos, aproximava-os do rosto, próximo ao nariz, e mantinha os olhos quase fechados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 Procedimentos para a coleta dos dados

Nas quatro aulas de Educação Física, para cada díade de participantes, foram filmadas oito aulas. O número de registros baseou-se na tendência à repetição das informações, a partir da terceira filmagem (BEZERRA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2016).

As aulas, com duração de 50 minutos, foram filmadas na íntegra, e o foco foi o PEF e o aluno com DV.

3.3 Procedimento para a análise e tratamento dos dados

Ao compreender que a estratégia é uma ação do professor que se modifica na inter-relação de ensino-aprendizagem com seu aluno (MANZINI, 2010) e que, consequentemente, as mudanças nas ações dos professores podem indicar os diferentes tipos de estratégias utilizadas por eles, optou-se por analisar os filmes a partir da abordagem metodológica denominada Análise Microgenética.

Na Análise Microgenética, a atenção está nos detalhes das ações e no recorte de episódios interativos. Implica na realização de filmagem orientada para o funcionamento dos sujeitos, para as interações e para os cenários socioculturais, sendo uma forma de examinar as minúcias de um curso de transformação nas ações dos sujeitos (GÓES, 2000). Esta abordagem permite analisar, em detalhes, as mudanças relativamente sutis nas relações entre agentes e suas ações (MEIRA, 1994; SIEGLER; CROWLEY, 1991).

Quatro passos foram desenvolvidos para analisar os filmes, conforme as orientações de Bezerra (2010), Meira (1994) e Peters e Zanella (2002):

- 1) Assistir aos oito filmes na íntegra e realizar anotações que remetessem às estratégias utilizadas pelo PEF visando a inclusão escolar do aluno com DV.
- 2) Elaborar um índice de eventos significativos, isto é, uma lista contendo todos os tipos de estratégias identificadas, independente da turma que o PEF tenha utilizado. Para tanto, as estratégias identificadas foram separadas e reagrupadas, primeiramente, por semelhança quanto ao tipo e, posteriormente, dentro de cada tipo, quanto à função.
- 3) Assistir novamente aos filmes e, a partir do índice de eventos significativos, selecionar os episódios interativos que exemplificassem as estratégias identificadas. Quando o PEF utilizou a mesma estratégia com os dois alunos, o episódio de cada aluno foi selecionado.
- 4) Transcrever, literalmente, todos os episódios selecionados, com atenção às ações e às interações das duas díades de participantes.

Após a análise, todas as estratégias identificadas foram descritas, tendo como padrão iniciar, sempre, com um verbo no infinitivo, para indicar uma ação (MANZINI, 2010).

4. Resultados e discussão

Ao todo foram identificadas 22 diferentes estratégias, advindas de cinco tipos: 1) Estratégias Prévias; 2) Estratégias para o Ensino da Atividade; 3) Estratégias para Orientação e Mobilidade; 4) Estratégias que Decorrem da Ação do Aluno com DV;

e 5) Estratégias para a Segurança. Os resultados serão apresentados e discutidos a partir dos tipos de estratégias.

4.1 Estratégias Prévias

Compreende toda ação do PEF antes do momento de ensino de uma atividade, sendo crucial para que tanto o ensino quanto a realização da atividade possam acontecer em condições favoráveis à inclusão escolar do aluno com DV. Ao todo foram identificadas duas Estratégias Prévias.

Reunir os alunos para explicar a atividade, posicionando-os lado a lado, formando um círculo.

A finalidade foi posicionar os alunos para explicar a atividade. Bezerra (2010) afirmou que a estratégia de reunir os alunos para iniciar a instrução das atividades favorece a organização e a atenção de todos, além de criar um ambiente de motivação para a prática das tarefas. Não há na literatura um consenso sobre como o PEF deve posicionar a turma quando há um aluno com DV, todavia, a indicação é trabalhar em círculo, fileiras ou colunas para favorecer o domínio corpo-espaco (MUNSTER; ALMEIDA, 2008).

A ação do PEF compreendeu a formação em círculo, uma estratégia considerada exitosa, já que essa disposição poderia auxiliar a aluna com DV, no momento da explicação da atividade, a focalizar o professor e os colegas em seu campo visual, uma vez que ela mantinha o olhar sempre para a frente ou rotacionava o pescoço para os lados para aproveitar o resíduo visual da visão central.

Perguntar à aluna com DV se ela tinha entendido a explicação da atividade, antes que fosse iniciada.

A intenção, nessa estratégia, foi confirmar o entendimento da explicação. O não entendimento sobre o funcionamento da atividade poderia comprometer a

participação do aluno com ou sem deficiência. Como alguns alunos – por timidez e/ou medo de se expor –, não verbalizam que não entenderam o que será realizado na atividade, o PEF checkou, individualmente com a aluna, se ela havia compreendido. O parâmetro utilizado pelo PEF foi a confirmação fornecida pela própria aluna com DV, por meio da expressão facial.

4.2 Estratégias para o Ensino da Atividade

Referem-se às ações do PEF para acompanhar o nível de atenção do aluno, explicar a atividade, reexplicar individualmente, fornecer *feedback*, prestar assistência física, selecionar e utilizar um recurso pedagógico, e preparar o aluno para a realização da atividade. Ao todo foram identificadas 12 estratégias desse tipo.

Certificar-se de que a aluna prestava atenção na explicação e, ao detectar dispersão, aproximar-se e orientar verbalmente.

O objetivo foi acompanhar o nível de atenção da aluna com DV. Ao identificar a sua dispersão justamente no momento da explicação, o PEF verbalizou, de longe, para que ela ajeitasse o corpo e, conseqüentemente, olhasse para a frente e deixasse de conversar. Todavia, não houve mudança. A estratégia de sucesso foi quando o PEF, além de chamar a aluna pelo nome, aproximou-se dela e a orientou sobre as conseqüências de permanecer de lado e conversando. A aluna deixou de conversar, realinhou o corpo e direcionou sua atenção à explicação do PEF até o final. A dispersão não estava associada a um maneirismo ou comportamento estereotipado, mas a uma escolha da aluna em conversar com o amigo sentado logo atrás dela. Desse modo, a conscientização proposta pelo PEF foi fundamental para que a aluna com DV direcionasse a atenção para a explicação.

Instruir a atividade dentro do campo visual da aluna com DV.

Essa estratégia teve o intuito de o PEF posicionar-se durante a explicação da atividade. Sabe-se que a aluna com DV utilizava o resíduo visual da visão central. Desse modo, o PEF posicionou-se na frente da aluna e demonstrou os movimentos den-

tro do seu campo visual (CRAFT; LIEBERMAN, 2004), o que favoreceu o recebimento da informação visual advinda da demonstração e, também, a aprendizagem, já que a aluna olhava sempre para o PEF, à sua frente, antes de realizar o movimento proposto.

Manter-se no mesmo lugar durante a explicação da atividade para auxiliar a aluna com DV na própria orientação.

Também com o intuito de o PEF posicionar-se durante a explicação da atividade, o professor manteve-se, durante o alongamento, na mesma posição: na frente da aluna com DV. Destaca-se a influência direta na orientação espacial da aluna com DV, para a qual a voz do PEF, advinda sempre da mesma posição, funcionou como uma pista para a aluna posicionar-se e alinhar-se (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

Verbalizar o movimento a ser realizado e, concomitantemente, demonstrá-lo.

A finalidade foi explicar a atividade. Ao permanecer no campo visual da aluna com DV e, sempre no mesmo lugar, o PEF explicou a atividade por meio de duas fontes de informação: a auditiva, pela explicação verbal; e a visual, com a demonstração. A forma indicada para instruir um aluno com DV é, primeiramente, por meio de informação auditiva (ALMEIDA; OLIVEIRA FILHO, 2001). Entretanto, se a criança tiver algum aproveitamento visual, o PEF pode demonstrar, o que favorece a compreensão do aluno (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

Foi justamente essa a estratégia adotada pelo PEF, já que verbalizou o movimento que os alunos deveriam realizar e, simultaneamente, demonstrou a forma como fazê-lo. Desse modo, em função da existência de um resíduo visual da aluna, foi possível que o professor combinasse demonstração com explicação verbal para maximizar a aprendizagem da aluna com DV (LIEBERMAN; COWART, 1996).

Instruir a atividade verbalmente e demonstrar o passo a passo da realização, de modo que a aluna com DV participasse da demonstração.

O objetivo foi explicar a atividade. O PEF explicou verbalmente com descrição clara e objetiva, e demonstrou o modo como a atividade seria realizada. Porém, a

atividade envolvia formação de grupo e deslocamento. Para favorecer a assimilação por parte da aluna com DV, o PEF contou com o auxílio dela na demonstração da atividade, sendo denominada uma estratégia de sucesso também por Auxter et al. (2010).

Reexplicar a atividade, individualmente para a aluna com DV, ao identificar que a explicação verbal e a demonstração para todos não foi suficiente para que ela realizasse a atividade.

Essa estratégia foi adotada pelo PEF com o objetivo de reexplicar a atividade. Craft e Lieberman (2004), ao sugerirem estratégias para a instrução de atividades para alunos com DV, explicaram que se o aluno não entendeu na primeira vez, o professor deve repetir de forma diferente aquilo que havia sido dito. Em complemento, Auxter et al. (2010) alertaram que, se necessário, o PEF pode individualizar a instrução. A estratégia usada pelo professor caminha nessa direção: na primeira explicação ele disse apenas “mão no cotovelo” e demonstrou. A aluna com DV, entretanto, não realizou o movimento completo. Diante da aparente dificuldade encontrada pela aluna, o PEF reexplicou, individualmente, usando outras palavras “empurra o cotovelo, empurra”. Ao utilizar o verbo *empurrar*, a aluna entendeu que não era apenas para colocar a mão no cotovelo, mas para empurrá-lo.

Proporcionar feedback positivo, por meio de reforço verbal, como o elogio, e de reforço visual, como os gestos, para que a aluna com DV se motivasse após o êxito na realização da atividade.

A intenção foi reforçar um comportamento da aluna com DV. Para Iñesta (1974, p.18), o reforço positivo “[...] consiste em administrar uma consequência tão logo se emita um comportamento determinado [...] e torna mais factível que esse comportamento se apresente com maior frequência no futuro”. Especificamente para o aluno com DV, é necessário esse retorno do PEF – pelas palmas, fala e gestos –, para que o aluno saiba os efeitos da sua performance na atividade (AUXTER et al., 2010).

Proporcionar feedback corretivo, por meio de reforço verbal, como a dica, e de reforço visual, como os movimentos corporais, que auxiliassem a aluna com DV no aprimoramento de um movimento ou habilidade relacionados à atividade.

Com a finalidade de modificar um comportamento da aluna com DV, o PEF utilizou essa estratégia. O *feedback* corretivo consiste em oferecer ao aluno uma informação sobre como ele realizou a tarefa, para que possa realizar, da próxima vez, de modo mais eficiente (FOLSOM-MEEK; AIELLO, 2007).

A ação de proporcionar *feedback* foi bem-sucedida porque o aluno com DV nem sempre sabe como está se saindo na atividade (MUNSTER; ALMEIDA, 2008). Particularmente nesse caso, a aluna com DV não percebeu que tinha colocado o pino de plástico fora do local indicado; a partir do *feedback* corretivo fornecido pelo PEF, a aluna teve condições de se autoavaliar, modificar sua ação e recolar o pino no local demonstrado pelo PEF.

Prestar assistência física (instigação física) à aluna com DV quando a explicação verbal e a demonstração não forem suficientes.

O intuito foi auxiliar a aluna com DV na realização da atividade. Inesta (1974) utilizou o termo instigação física ao se referir ao estímulo utilizado na modelagem da resposta. Trata-se da assistência física, isto é, guiar o movimento do aluno com DV nas posições adequadas e necessárias para a realização da atividade (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

A assistência física foi oferecida pelo PEF somente após identificar que a explicação verbal e a demonstração inicial não haviam sido suficientes para que a aluna com DV conseguisse realizar o movimento, exatamente como recomendado por outros autores que também utilizaram essa estratégia (GORGATTI; TEIXEIRA; VANÍCOLA, 2008). É interessante mencionar que a assistência física foi combinada com uma explicação verbal (O'CONNELL; LIEBERMAN; PETERSEN, 2006).

Usar uma bola com gomos coloridos que permitisse contraste com o pano de fundo, e emitisse sons percebidos auditivamente pela aluna com DV.

A finalidade foi selecionar e utilizar um recurso pedagógico. Com base na definição de Manzini e Deliberato (2007), o recurso pedagógico é um estímulo concreto, manipulável, com uma ou mais finalidades pedagógicas. A bola selecionada pelo PEF, dentre aquelas disponíveis na escola, continha essas três características.

Além disso, a bola possuía outros dois elementos essenciais que poderiam ser utilizados pela aluna com baixa visão: era perceptível auditivamente, já que continha guizos que emitiam som, e permitia contraste com o pano de fundo, pois era formada por gomos coloridos (GORGATTI; TEIXEIRA; VANÍCOLA, 2008; SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

Permitir que a bola com guizo fosse utilizada por todos os alunos da fila, e não exclusivamente para a aluna com DV.

Também com o objetivo de selecionar e utilizar um recurso pedagógico, essa estratégia mostrou-se bastante conivente com os princípios da inclusão escolar, já que a bola com gomos coloridos e com guizos foi socializada, em vez de ser individualizada para a aluna com DV.

Ao permitir que os alunos sem deficiência utilizassem o recurso adaptado, de certa forma o PEF desmistificou aquele objeto ao demonstrar que apesar de adaptado em função das necessidades e potencialidades da aluna com DV, também poderia ser utilizado por alunos sem deficiência.

Oferecer um estímulo de preparação por meio da instrução verbal, que indicasse de forma clara e objetiva a sequência de movimentos que a aluna com DV deveria realizar.

A finalidade foi preparar a aluna com DV no início da atividade. Uma vez iniciada a atividade, o PEF lembrou-a sobre o que fazer e como realizar, por meio de uma breve explicação verbal, sendo uma ação realizada individualmente. Esta ação também pode ser analisada sob a ótica da abordagem apresentada por Iñesta (1974, p. 37),

o qual definiu o estímulo de preparação como aquele que permite “extrair” ou “facilitar” um comportamento. Desse modo, por meio da instrução verbal, o PEF forneceu à aluna informações precisas sobre o tipo de resposta esperada naquela atividade específica.

4.3 Estratégias para Orientação e Mobilidade

Englobam as ações do PEF para auxiliar o aluno com DV em sua orientação: o estabelecimento da própria localização e mobilidade, locomover-se com segurança e eficiência durante as atividades, por meio de pistas visuais e auditivas, e da utilização de pontos de referência. Ao todo foram identificadas cinco estratégias desse tipo.

Utilizar as linhas coloridas pintadas no chão da quadra como uma fonte de orientação para que a aluna com DV se posicionasse e se orientasse.

O objetivo foi oferecer pistas visuais. Partindo do princípio de que a aluna com DV possuía baixa visão e utilizava o resíduo visual, o PEF utilizou uma linha no chão da quadra como pista, um estímulo para que a aluna pudesse determinar sua posição e estabelecer sua direção (BRASIL, 2002, 2003; FELIPPE, 2003).

Oferecer um estímulo instigador verbal, por meio de coordenadas espaço-temporais, que auxiliasse a aluna com DV em sua orientação.

O intuito foi oferecer pistas auditivas. Diante de um espaço vazio formado entre a aluna com DV e os demais alunos, e a não percepção da própria aluna, o PEF recorreu à dica verbal, clara e objetiva, oferecendo pista auditiva para que ela pudesse determinar sua posição e estabelecer sua direção (BRASIL, 2002, 2003; FELIPPE, 2003). Além disso, o professor sempre a chamou pelo nome (AUXTER et al., 2010). A mudança promovida por essa estratégia foi a aproximação da aluna com DV do grupo de alunos. Essas pistas foram denominadas por Iñesta (1974) como estímulo instigador, o qual auxilia na emissão de uma resposta.

Utilizar a própria voz como referencial quando estivesse longe da aluna com DV, a fim de que ela se locomovesse em sua direção.

Essa estratégia foi utilizada pelo PEF com a finalidade de oferecer pistas auditivas. O que difere da estratégia apresentada anteriormente, é que o professor estava distante da aluna com DV e, por meio da própria voz, pôde auxiliá-la em sua orientação e mobilidade, já que ela estava sem referências para se locomover.

A estratégia usada pelo PEF possui duas características complementares, sendo sugerida por diferentes autores e classificada como bem-sucedida: 1) chamar a aluna pelo nome; 2) usar a própria voz para conduzir e direcionar a aluna, mesmo estando distante dela (AUXTER et al., 2010; MUNSTER; ALMEIDA, 2008; SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

Usar materiais coloridos que contrastassem com o pano de fundo, e servissem como ponto de referência para a orientação e mobilidade da aluna com DV.

O objetivo foi fornecer um ponto de referência para a realização da atividade. Por meio do uso de um cone, em tamanho grande, listrado nas cores laranja e branco, o PEF forneceu, a todos os alunos, um ponto de referência do local até onde deveriam se deslocar na atividade. Para a aluna com baixa visão, o tamanho e as cores do objeto poderiam auxiliá-la a se orientar e a deslocar-se sozinha durante a atividade (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

Confirmar se a aluna com DV identificou e localizou o ponto de referência indicado.

Essa estratégia está estritamente ligada à anterior, que também teve a finalidade de oferecer pistas auditivas. Ambas as estratégias foram importantes, mas o sucesso foi o PEF ter utilizado as duas estratégias de forma complementar: 1) fornecer o ponto de referência; e 2) confirmar se a aluna com DV o identificou. Dispor de um ponto de referência para a realização da atividade não é suficiente para criar condições favoráveis à inclusão escolar de um aluno com DV. Se ele não tiver identificado e localizado esse ponto de referência previamente, não irá atribuir significado.

Assim como fez o PEF, antes de iniciar a atividade, é importante que o aluno com DV tenha formado alguns conceitos básicos, como os pontos de referência a serem utilizados naquela atividade, que o ajudará na formação do mapa mental (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

4.4 Estratégias que Decorrem da Ação do Aluno

Abrangem as ações do PEF que, na verdade, são reações a uma ação específica do aluno com DV, a qual demanda uma estratégia diferente, que não é prévia, não é voltada ao ensino, não é para a orientação e mobilidade, nem para a comunicação e segurança. Ao todo foram identificadas duas estratégias desse tipo.

Orientar verbalmente os alunos da turma para que também formassem um grupo com a aluna com DV.

A estratégia foi utilizada com a intenção de evitar a exclusão da aluna com DV. A ação do PEF modificou a forma de a aluna com DV participar da atividade, haja vista que, até então, as experiências vivenciadas por ela não tinham sido agradáveis, pois nenhum aluno sem deficiência havia se aproximado para formar um trio. Constata-se que o PEF foi perseverante em buscar uma forma para que a aluna com DV participasse da atividade, formando um trio com os colegas. Como recomendou Kowalski (2007), uma das ações para encorajar um comportamento social positivo, em relação ao aluno com deficiência, é oferecer dicas e orientações aos alunos sem deficiência.

Identificar a dificuldade da aluna com DV e propor adaptação na maneira de deslocar, jogar a bola para cima, bater palmas e segurar a bola de volta, de modo que a aluna com DV jogasse a bola para o PEF, posicionado a sua frente, batesse palmas e jogasse a bola de volta para ela.

O objetivo foi adaptar a regra da atividade. Conforme mencionaram Lieberman e Houston-Wilson (2009), alunos com deficiência podem necessitar de

adaptações nas regras a fim de que sejam incluídos com sucesso. A essência da adaptação é ajustar a tarefa ao nível de desempenho da pessoa (WINNICK, 2004). Nesse sentido, como a atividade envolvia manejo de bola, e também bola em movimento, o que poderia representar um perigo à aluna, a adaptação proposta pelo PEF não deixou a atividade mais fácil para ela, mas permitiu que a atividade fosse realizada de modo menos restritivo.

4.5 Estratégias para a Segurança

Refere-se à ação do PEF para que a aluna com DV pudesse participar da atividade de maneira segura. Foi identificada uma estratégia desse tipo.

Alertar a aluna com DV sobre elementos de seu vestuário que pudessem gerar riscos durante a realização da atividade.

A aluna com DV estava com o cadarço do tênis desamarrado e isto poderia comprometer a sua segurança na atividade, principalmente se envolvesse deslocamento pela quadra. A estratégia usada pelo PEF obteve sucesso, pois condiz com as recomendações de estudiosos em garantir a segurança dos alunos com DV como um requisito principal para o relacionamento com o meio, com as pessoas e os materiais (GORGATTI; TEIXEIRA; VANÍCOLA, 2008). É importante ter estratégias com essa finalidade. Nesse caso, o PEF interrompeu a explicação da atividade, alertou a aluna com DV sobre o cadarço do tênis desamarrado, e retomou à explicação (AUXTER et al., 2010; LIEBERMAN, 2007; SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

5. Conclusões

Conclui-se que as estratégias utilizadas pelo PEF contemplaram ações bem-sucedidas, pois, por meio delas, foram criadas condições favoráveis à participação de alunos com DV e alunos sem deficiência nas mesmas atividades. As estratégias foram direcionadas a diferentes aspectos da aula, sendo que o professor adotou estratégias

prévias para o ensino da atividade, que decorrem da ação do aluno com DV, para orientação e mobilidade, e para a segurança. Como as ações do PEF se modificaram por meio da interação com os alunos, conclui-se também que não houve uma linearidade quanto aos tipos de estratégias, com exceção das Estratégias Prévias, as quais sempre antecederam as Estratégias para o Ensino da Atividade.

A partir de conteúdos convencionais da Educação Física, dentre as 22 estratégias identificadas, três delas foram usuais aos alunos com e sem deficiência, especificamente para posicioná-los, explicar a atividade, e selecionar e utilizar um recurso pedagógico. As outras 19 estratégias foram específicas ao aluno com DV.

Por fim, conclui-se que, em determinadas situações de aula, uma única estratégia foi suficiente; em outras ocasiões, o PEF utilizou duas ou mais estratégias para atingir um objetivo. Nesse sentido, as estratégias não são excludentes, pelo contrário, podem ser combinadas e complementadas. Uma estratégia bem-sucedida para a inclusão escolar é aquela que não limita a atuação do PEF, mas que é selecionada, mantida, alterada ou complementada por outra, em decorrência das características do aluno e da atividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. G. de; OLIVEIRA FILHO, C. W. de. A iniciação e o acompanhamento do atleta deficiente visual. In: SOBAMA (Org.). *Temas em Educação Física Especial*. Curitiba: SOBAMA, dez. 2001. p. 81-85.

AUXTER, D. et al. *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. 11th ed. New York: McGraw-Hill, 2010. p. 517-547.

BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Orientação e Mobilidade: Projeto Ir e Vir*. Brasília, DF, 2002.

_____. *Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília, DF: 2003.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Brasília, Casa Civil, 2015.

CRAFT, D. H.; LIEBERMAN, L. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. (Org.). *Educação Física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p.181-206.

FELIPPE, J. A. M. *Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de Orientação e Mobilidade*. Brasília, DF: 2003.

FIORINI, M. L. S. *Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

_____.; MANZINI, E. J. Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8. n. 15, p. 81-107, 2016.

FOLSOM-MEEK, S. L.; AIELLO, R. Instruction strategies. In: LIEBERMAN, L. J. (Org.). *Paraeducators in Physical Education: a training guide to roles and responsibilities*. New York: Human Kinetics, 2007. p. 47-60.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgeneítica na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

GORGATTI, M. G.; TEIXEIRA, L.; VANÍCOLA, M. C. Deficiência visual. In: TEIXEIRA, L. (Org.). *Atividade física adaptada e saúde: da teoria à prática*. São Paulo: Phorte editora, 2008. p. 399-411.

IÑESTA, E. R. *Técnicas de modificação do comportamento: aplicação ao atraso de desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.

KOWALSKY, E. Individual education programs. In: LIEBERMAN, L. J. (Org.). *Paraeducators in Physical Education: a training guide to roles and responsibilities*. New York: Human Kinetics, 2007. p. 71-82.

LIEBERMAN, L. J. *Paraeducators in Physical Education: a training guide to roles and responsibilities*. Champaign: Human Kinetics, 2007.

_____.; COWART, J. F. *Games for people with sensory impairments: strategies for including individuals of all ages*. Champaign: Human Kinetics, 1996.

_____.; HOUSTON-WILSON, C. *Strategies for inclusion: a handbook for Physical Educators*. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.

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

_____.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II*. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p.1-8, 1994.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambú. *Anais...* Caxambú: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. p. 1-17.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. Atividade física e deficiência visual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada*. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2008. p. 28-76.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de Educação Física Inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial Inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 401-406.

O'CONNELL, M.; LIEBERMAN, L. J.; PETERSEN, S. The use of tactile modeling and physical guidance as instructional strategies in physical activity for children who are blind. *JVIB*, v. 100, n. 8, p. 1-15, 2006.

PETERS, L. L.; ZANELLA, A. V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: EdUFSC, 2002. p. 65-84.

SEABRA JUNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. *Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. Marília: ABPEE, 2008.

SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, v. 46, n. 6, p. 606-620, 1991.

WINNICK, J. P. Organização e gerenciamento de programas. In: WINNICK, J. P. (Org.). *Educação Física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p. 21-36.

Recebido em: 22.2.2017

Aprovado em: 24.5.2017