

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO¹

LEARNING STRATEGIES AND INCLUSION OF STUDENTS WITH LOW VISION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A CASE STUDY

Mariana Batista Rufino
Renata Aparecida Rodrigues de Oliveira
Liana do Vale Reis Lobato
Eveline Torres Pereira
Elizângela Fernandes Ferreira Santos Diniz

Centro Universitário Governador Ozanam Coelho, MG, Brasil
Universidade Federal de Viçosa, MG, Brasil

Resumo

A inserção de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola tem desafiado os espaços escolares a construir novas alternativas de ensino. Com intuito de atender as necessidades educacionais do aluno com deficiência, é de extrema importância adaptar recursos e estratégias de ensino no meio educacional. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo verificar se os professores de educação física aplicam estratégias de ensino e utilizam recursos pedagógicos para a inclusão de alunos com deficiência visual em suas aulas no Ensino Fundamental I da rede regular de ensino de Ubá e Tocantins, ambas de Minas Gerais. A presente pesquisa desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Participaram da pesquisa dois alunos com deficiência visual e dois professores de educação física, os quais foram entrevistados a partir de um roteiro pré-estabelecido. Para os registros das aulas, foi utilizado o roteiro de observação. Os dados obtidos foram processados no *software* IRAMUTEQ mediante análise de similitude. Os resultados apontaram que ambos os alunos se sentem incluídos nas aulas de educação física, assim como participam das atividades desenvolvidas em aula. Entre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores identificadas no estudo, destacam-se o falar, a demonstração da atividade, a alteração de regras, quando necessária, e o estilo de ensino por tarefa. Concluiu-se que, apesar de apresentarem uma atitude positiva frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, os professores não utilizam de maneira planejada a elaboração de estratégias e recursos pedagógicos.

Palavras-chave: Atividade Motora Adaptada. Estratégia de Ensino. Educação Física. Deficiência Visual.

Abstract

The insertion of students with disabilities, global developmental disorders and high ability/gifted has challenged school spaces to build new teaching alternatives. In order to accommodate the educational needs of students with disabilities, it is extremely important to adapt resources and teaching strategies in the educational environment. In that sense, this study aimed to verify if physical education teachers apply

¹ Apoio financeiro: Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Governador Ozanam Coelho.

teaching strategies and use pedagogical resources for the inclusion of students with visual disability in their classes at elementary school of the regular education network of Ubá and Tocantis, both from Minas Gerais. The present research was developed under a qualitative approach, of the case study type. Two students with visual disability and two physical education teachers participated in the research, these were interviewed based on a previously established script. For the records of the classes, the observation script was used. The data to be processed in the IRAMUTEQ software through similarity analysis. The results showed that both students to feel included in physical education classes, as well as participating in activities developed in class. Among the teaching strategies used by teachers identified in the study, the speaking, the demonstration of the activity, the alteration of rules, when necessary, and the teaching style by task, were stand out. It was concluded that, despite having a positive attitude towards the process of inclusion of students with visual disability in the regular school system, teachers do not use of manner planned strategies and pedagogical resources.

Keywords: Adapted Motor Activity. Teaching Strategy. Physical Education. Visual disability.

1 Introdução

A proposta mundial pela inclusão compreende aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos, provenientes da garantia do direito das pessoas de aprender e participar de maneira conjunta, sem que haja discriminação em qualquer âmbito social (BRASIL, 2008). Além disso, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, sendo assegurado pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) – Lei n.9.394/96, que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser atendidas preferencialmente na rede regular de ensino, sendo assegurado o atendimento especializado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A efetivação de políticas públicas na área da inclusão escolar favoreceu o aumento do número de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público-alvo da educação especial) nas classes comuns (MATOS; MENDES, 2014). Nesse sentido, observa-se que a inserção de alunos com necessidades especiais na escola tem desafiado os espaços escolares a construir novas alternativas de ensino (JESUS; EFFGEN, 2012).

Especificamente nas aulas de educação física, parece não ser diferente das demais disciplinas curriculares, quando o professor se depara com alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula junto com os alunos sem deficiência (FIORINI; MANZINI, 2012). Os professores de educação física têm relatado algumas dificuldades para promover a participação de alunos com deficiência nas aulas. Entre as principais dificuldades apontadas pelos estudos encontram-se o despreparo profissional e a fragilidade na formação acadêmica (ALVES; DUARTE, 2014; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014a; COSTA, 2010; FALKENBACH; LOPES, 2010; ALMEIDA; PICANÇO, 2014) e a carência de materiais específicos (FIORINI; MANZINI, 2014a; COSTA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014b; ALMEIDA; PICANÇO, 2014).

No entanto, algumas alternativas estão sendo propostas com o intuito de fornecer condições de aprendizado a todas as pessoas, independentemente das suas condições físicas, sensoriais e intelectuais. A promoção da formação na área da Educação Especial, para que os professores conheçam as especificidades de cada deficiência e as medidas pedagógicas e metodológicas que devem ser empregadas é uma delas (ROCHA *et al.*, 2014).

Diante da necessidade de o professor incluir o aluno com deficiência nas aulas de educação física escolar, a elaboração de estratégias de ensino e/ou recursos pedagógicos adequados é considerada importante. Nesse sentido, o presente estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: quais estratégias e recursos pedagógicos têm sido utilizados pelos professores de educação física quando há um aluno com deficiência visual?

Para responder a essa questão foi traçado como objetivo verificar se os professores de educação física aplicam estratégias de ensino e utilizam recursos pedagógicos para a inclusão de alunos com deficiência visual em suas aulas no Ensino Fundamental I da rede regular de ensino de Ubá e Tocantins, ambas de Minas Gerais.

2 Método

O presente estudo foi realizado sob a abordagem quali-quantitativa e na modalidade estudo de caso, que tem por característica o estudo profundo e exaustivo sobre um ou poucos objetos, para possibilitar o seu conhecimento amplo e detalhado, aspecto considerado impossível sobre outros tipos de delineamento de pesquisa (GIL, 2008).

Para compor a amostra do estudo, a pesquisadora entrou em contato via e-mail e pessoalmente com a Superintendência regional de ensino do estado de Minas Gerais, localizada em Ubá, com finalidade de informar a proposta da pesquisa e obter informações sobre os dados relevantes para que a pesquisa acontecesse. A supervisora responsável pelo setor administrativo organizou uma documentação na qual apresentava o número de alunos com necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino do estado, que compreendia as cidades de Ubá e região. Conforme o documento, a amostra em potencial era composta por seis estudantes, todos caracterizados com baixa visão, matriculados na rede regular de ensino. Foram excluídos da amostra os alunos com Deficiência Visual (DV) matriculados na modalidade de ensino EJA, e alunos com DV de outras localidades de difícil acesso devido à distância.

Foram realizadas visitas nas escolas dos alunos com DV, a fim de confirmar os dados obtidos e estabelecer o primeiro contato com a escola e a diretora, para informar a finalidade da pesquisa. Como critérios de inclusão para a participação da pesquisa, foram considerados os alunos que apresentassem a DV; estivessem matriculados na

rede regular de ensino do Ensino Fundamental I da região de Ubá e imediações; cujos professores aceitassem participar da pesquisa, com a autorização da direção da escola e dos pais ou responsáveis (conforme estabelecido na Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde).

Após a realização dos procedimentos supracitados, levou-se em consideração a seleção da amostra por acessibilidade e conveniência. Assim, foram selecionados dois alunos com baixa visão e seus respectivos professores de Educação Física, vinculados à Rede Regular de Ensino Estadual, da cidade de Ubá e Tocantins - MG. Depois que as diretoras das respectivas escolas autorizaram o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado o contato com os pais, os alunos e professores de Educação Física por telefone e/ou pessoalmente nas instituições de ensino, a fim de serem informados e convidados a participar da pesquisa.

Após esclarecimentos, os pais e/ou responsáveis e os professores de educação física assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e os alunos assinaram um termo de assentimento, aceitando a participação no estudo. Foi estabelecido um período de 3 meses para que as observações fossem realizadas, atentando-se para os dias e horários estabelecidos pela escola.

Posteriormente, foram iniciadas as sessões de observação através do Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física (ROEDF), elaborado e validado por Costa (2015), o qual tem por finalidade obter informações sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, especificamente durante o momento das aulas de educação física. Os roteiros eram preenchidos durante a realização das atividades executadas pelo professor durante a aula. As sessões de observação na escola tiveram início no mês de abril de 2016 e foram finalizadas no final do mês de junho do mesmo ano, totalizando 10 observações na instituição de ensino de Ubá e 09 na de Tocantins. Durante as observações, a pesquisadora teve o apoio de uma assistente, a fim de garantir a fidedignidade e a consistência dos dados observados. Após o término do período de coleta dos dados, com a finalidade de conferir maior confiabilidade aos dados, foi calculado o índice de concordância entre a pesquisadora e sua assistente, utilizando-se a seguinte equação

$$IC\% = \frac{C}{C+D} \times 100$$

Sendo C, o total de itens em que houve concordância e D, o total de itens em que houve discordância. Para conferir a fidedignidade, adotaram-se os valores sugeridos por Bauer e Gaskell (2003): fidedignidade muito alta quando $r > 0.90$; alta = $r > 0.80$; e aceitável, na amplitude entre $0.66 < r < 0.79$.

Tabela 1- Informações sobre o índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão das Instituições I e II

SESSÕES	IC%		R	
	INST. 1	INST. 2	INST. 1	INST. 2
S01	92,30%	92,30%	r= 0,92	r= 0,92
S02	92,30%	100%	r= 0,92	r= 1,0
S03	92,30%	92,30%	r= 0,92	r= 0,92
S04	100%	100%	r= 1,0	r= 1,0
S05	100%	84,61%	r= 1,0	r= 0,84
S06	84,61%	100%	r= 0,84	r= 1,0
S07	92,30%	76,92%	r= 0,92	r= 0,76
S08	100%	84,61%	r= 1,0	r= 0,84
S09	76,92%	92,30%	r= 0,76	r= 0,92
S10	84,61%	-	r= 0,84	-

Fonte: elaboração própria

Após o período de observação, a pesquisadora realizou a entrevista com os alunos com DV na própria instituição de ensino que frequentavam. Foi empregado o Roteiro de Entrevista para o Estudante com Deficiência Visual (REEDV), elaborado e validado por Costa (2015), que consiste numa entrevista semiestruturada, constituída por oito questões direcionadas aos alunos com DV em situação de inclusão. Em seguida, realizou-se a entrevista com os professores, por meio do Roteiro de Entrevista para o Professor da Rede Regular de Ensino (REPRRE), elaborado e validado por Costa (2015), o qual consiste num roteiro de entrevista semiestruturado, constituído por 2 blocos de perguntas abertas, direcionados ao público de professores de Educação Física da rede regular de ensino. O bloco A é composto por 5 questões designadas às informações sobre os professores; e o bloco B, por 15 questões relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio MP3 e arquivadas em notebook, no programa Audacity™, em seguida, foram transcritas utilizando o programa Microsoft Word™.

Os dados coletados foram analisados de acordo com o *software* gratuito IRAMUTEQ. Esse programa tem por finalidade a análise de dados textuais, desde a mais simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até a utilização de análises variadas (classificação descendente, análise de similitude). O *software* sistematiza a organização do vocabulário de maneira compreensível e clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO; JUSTO, 2013).

No presente estudo optou-se pela utilização da análise de similitude, que possibilita a identificação de coocorrências entre as palavras e indicações de conexão entre elas, expressos na entrevista do aluno com baixa visão, entrevista do professor de educação física e no roteiro de observação das aulas. Na configuração do corpus

para análise de similitude, as respostas dos roteiros do aluno e do professor foram tematizadas em “inclusão” e “estratégias de ensino”.

O tema “inclusão” foi composto pelas perguntas 1 a 8 da entrevista do aluno, enquanto que, para o professor, utilizaram-se as questões no bloco A (1 a 5) e bloco B (1 a 4). Já para o tema “estratégias de ensino”, incluiu-se a questão número 4 da entrevista do aluno, além das questões de número 5 a 15 do roteiro do professor. Inicialmente foi necessário organizar um único texto (corpus), composto pelas temáticas supracitadas, formando os segmentos de texto do programa IRAMUTEQ. O corpus é organizado por linhas de comando chamadas de “linhas de asteriscos”, em que se informa o número de identificação do texto, seguido das variáveis. No presente trabalho, as variáveis são chamadas de Professor (Prof_1; Prof_2) e Aluno (Aln_1; Aln_2).

Após a organização do corpus, foi escolhida a análise de similitude com a finalidade de identificar as coocorrências entre as palavras e as indicações de conexidade entre elas. Em sua configuração, o programa permite a realização de parâmetros das propriedades chaves a fim de reunir o conteúdo do texto mais importante. O pesquisador selecionou as classes gramaticais que deseja considerar ativas na análise (0= palavras são eliminadas; 1= palavras são ativas; 2= palavras são suplementares). Assim, optou-se pelos elementos “plenos” como ativos: adjetivos, formas não reconhecidas, substantivos, verbos; e com substantivos e verbos auxiliares como suplementares; eliminando as “palavras instrumentos”. As palavras que seriam utilizadas na análise foram escolhidas pelo pesquisador, sendo atribuída a relação com o tema inclusão ou estratégia de ensino, eliminando palavras como: para, já, né, de, assim, tipo.

A partir dos dados fornecidos pela análise de similitude do IRAMUTEQ, juntamente com as observações das aulas, foi realizada a triangulação de dados. Esse processo permite o pesquisador utilizar três técnicas ou mais para ampliar as informações em torno do objeto de pesquisa, podendo empregar o grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, entre outros e analisar as informações coletadas (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

Em seguida foram estabelecidas 3 categorias frente à temática do estudo: a participação dos alunos com DV nas aulas de Educação Física, as estratégias de ensino e recursos pedagógicos empregados no processo de inclusão e o professor frente ao processo de inclusão.

3 Resultados e discussões

Participaram deste estudo dois alunos com baixa visão com idade de nove anos, matriculados em duas instituições distintas, I (Ubá) e II (Tocantins), além de dois professores das respectivas instituições. Os resultados apresentados na Tabela 1 demonstram os dados referentes às observações realizadas durante as aulas de educação física.

Tabela 2 - Dados das observações acerca do processo de inclusão de estudantes com DV durante as vivências das aulas de educação física nas Instituições I e II

VARIÁVEIS	INSTITUIÇÃO I		INSTITUIÇÃO II	
	Obs 1	Obs 2	Obs 1	Obs 2
1. Estilo de ensino				
a) Por comando	20%	10%	11,11%	0%
b) Por Tarefa	100%	90%	100%	100%
c) Descoberta orientada	0%	0%	0%	0%
d) Resolução de problemas	0%	0%	0%	0%
e) Programação individualizada	0%	0%	0%	0%
f) Avaliação recíproca	0%	0%	0%	0%
g) Outros	0%	0%	0%	0%
h) Não se aplica	0%	0%	0%	0%
2. Estratégia de inclusão				
a) Tutoria	0%	0%	11,11%	0%
b) Ensino colaborativo	0%	0%	0%	0%
c) Consultoria colaborativa	0%	0%	0%	100%
d) Não utiliza	100%	100%	88,88%	0%
e) Não se enquadra nos modelos estabelecidos	0%	0%	0%	0%
3. Sobre método				
a) Utiliza o método global	0%	0%	11,11%	0%
b) Utiliza o método parcial	0%	0%	0%	0%
c) Utiliza o método misto	100%	100%	88,88%	88,88%
d) Outros	0%	0%	0%	11,11%
4. Sobre as estratégias de ensino, utiliza				
a) A mesma para todos os estudantes	90%	80%	88,88%	88,88%
b) Diferente para os estudantes com DV, somente nas aulas teóricas	10%	20%	0%	0%
c) Diferente para os estudantes com DV, somente nas aulas práticas	0%	0%	11,11%	11,11%
d) Diferente para os estudantes com DV, em aulas práticas e teóricas	0%	0%	0%	0%
5. Sobre o tipo instrução voltada ao estudante com DV				
a) Sem diferenciação	90%	90%	100%	100%
b) Diferenciada:				
1. Assistência Física 1	0%	0%	0%	0%
2. Assistência Física 2	0%	0%	0%	0%
3. Dica verbal	10%	10%	0%	0%
4. Assistência Física 1 e 2	0%	0%	0%	0%
5.1 Ainda sobre a instrução				
a) Diferencia da proporcionada aos demais estudantes, desde o início da aula	10%	10%	0%	0%

b) Modifica em partes específicas da aula	0%	0%	0%	0%
c) Modifica apenas após o insucesso do estudante com DV na atividade proposta	0%	0%	0%	0%
d) Não modifica (não é necessária modificação)*	90%	90%	88,88%	100%
e) Não modifica (é necessária modificação)*	0%	0%	11,11%	0%

6. Recursos pedagógicos

a) Adapta:	0%	0%	0%	0%
1. Modalidades coletivas	0%	0%	0%	0%
2. Modalidades individuais:	0%	0%	0%	0%
b) Somente para o estudante com DV	0%	0%	0%	0%
c) Todos os estudantes	0%	0%	0%	0%
d) Não adapta (não é necessário adaptação)	80%	80%	66,66%	66,66%
e) Não adapta (é necessário adaptação)	20%	20%	33,33%	33,33%

6.2 Sobre os recursos pedagógicos utilizam

a) Materiais disponíveis na instituição	60%	70%	66,66%	88,88%
b) Materiais próprios	0%	0%	0%	0%
c) Outros	40%	30%	33,33%	11,11%

7. Sobre o ambiente e espaço físico:

a) Os mesmos para todos os estudantes	100%	100%	100%	100%
b) Diferente para o estudante com DV	0%	0%	0%	0%

7.1 Ainda sobre o espaço físico:

a) Adapta previamente	0%	0%	0%	0%
b) Adapta no momento da aula (improvisa):	0%	0%	0%	0%
1. Há adaptações para o estudante com DV	0%	0%	0%	0%
2. Há adaptações para todos os estudantes	0%	0%	0%	0%
c) Não adapta (não é necessário adaptação)	80%	80%	100%	100%
d) Não adapta (é necessário adaptação)	20%	20%	0%	0%

8. Sobre as regras

a) Alterações:				
1. Pelos estudantes	0%	0%	0%	0%
2. Pelo professor	10%	0%	22,22%	0%
3. Ambos	0%	0%	0%	0%
b) Em caso de alterações:				
1. Prévias	0%	0%	11,11%	0%
2. Após insucesso	0%	0%	0%	0%
3. Partes específicas da aula	0%	0%	0%	0%
i** São aplicadas a todos	10%	0%	11,11%	0%
ii*** São aplicadas somente ao estudante com DV	0%	0%	0%	0%
c) Sem alterações (não é necessária alteração)	70%	80%	44,44%	100%
d) Sem alterações (é necessário alteração)	0%	0%	0%	0%
e) Não se aplica	20%	20%	22,22%	0%

9. Sobre o nível de complexidade da tarefa				
a) Ajuste as necessidades do estudante com DV previamente	10%	10%	0%	0%
b) Ajusta as necessidades do estudante com DV após insucesso	0%	0%	0%	0%
c) Não ajusta as necessidades do estudante com DV (não é necessário ajuste)	80%	80%	77,77%	88,88%
d) Não ajusta as necessidades do estudante com DV (é necessário ajuste)	10%	10%	22,22%	11,11%
10. Sobre a ajuda/o auxílio prestada (o) pelos colegas:				
a) Ajudam naturalmente	0%	0%	0%	0%
b) São escolhidos e orientados pelo professor EF a ajudarem	0%	0%	0%	0%
1. Sempre os mesmos	0%	0%	0%	0%
2. Diversos	0%	0%	0%	0%
i. Em todas as atividades	0%	0%	0%	0%
ii. Em atividades específicas	0%	0%	0%	0%
c) Não se aplica	100%	100%	100%	100%

Legenda: Obs 1= Observador 1; Obs 2=Observador 2; DV= Deficiência Visual; *= modificação da instrução voltada ao estudante com DV; ** = alterações de regras aplicados a todos os alunos; *** = alterações de regras aplicados ao aluno com DV

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 2, o estilo de ensino por tarefa foi predominante nas aulas de educação física, e em alguns momentos foi utilizado o estilo por comando. Verificou-se que nenhum dos professores utilizou as estratégias de ensino específicas para auxiliar o aluno com baixa visão, sendo o método de ensino misto mais adotado nas aulas.

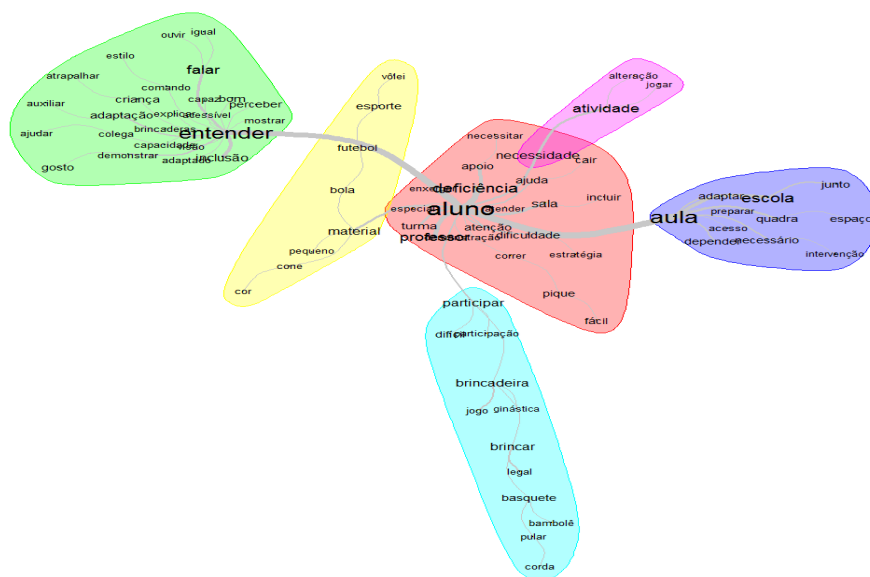
Quanto à instrução para o estudante com DV, não foi diferente das proporcionadas aos demais alunos. Os recursos pedagógicos empregados pelos professores são os que estão disponíveis na instituição e, na maioria das aulas, não houve necessidade de adaptá-los.

Ainda de acordo com a Tabela 2, as regras que direcionavam as atividades na maioria das sessões observadas não necessitaram alterações e, quando alteradas, eram direcionadas a todos os alunos. No que se refere ao nível de complexidade da tarefa proposta pelos professores, não foi necessário ajuste às necessidades do estudante com DV, na maioria das intervenções. Durante a realização das atividades nas aulas de educação física, não se observou ajuda/ou auxílio dos colegas.

A análise de similitude realizada pelo IRAMUTEQ possibilitou observar a conexão ou a força de ligação entre os elementos expressos nas entrevistas dos alunos e professores das Instituições I e II. Os resultados estão representados na Figura 1.

Foram identificadas as possíveis ocorrências entre as palavras e os indicativos de conexidade entre os termos: aluno, deficiência, entender, atividade, aula e professor. A centralidade do elemento aluno evoca a dimensão que esse termo representa e estabelece interconexões importantes, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, suas implicações quanto às necessidades dos alunos com DV, interação com a turma e participação do professor nesses processos.

Figura 1- Análise de Similitude referente as Entrevistas dos professores I e II e alunos I e II. Extraído do Software Iramuteq. Setembro 2016.



Fonte: elaboração própria

Conforme observado na Figura 1, os resultados indicaram que, entre os pares de associação, há forte relação entre aluno-deficiência, aluno-entender, aluno-material, aluno-professor, aluno-participar, aluno-atividade e entre aluno-aula.

A primeira conexão destacada ocorre entre os elementos aluno-deficiência que se conectam com a palavra “entender”, o que remete à participação do aluno com DV nas aulas de educação física e à contribuição do professor nesse processo. A centralidade da palavra “entender” remete a outros aspectos importantes destacados nas palavras “falar”, “inclusão”, “demonstrar” e “brincadeiras”, as quais estão relacionadas ao processo de melhor compreensão dos alunos I e II, quanto ao que deve ser feito durante a atividade proposta em aula. A conexidade entre os elementos aluno-material integra o material-pequeno; material-cone aponta os recursos utilizados pelos professores nas aulas de educação física. Observa-se ainda uma conexão paralela entre o aluno-entender, que integra o entender-falar; entender-ouvir; entender-igual, ou seja, nota-se a forma de instrução utilizada pelos professores durante as aulas.

Verificou-se que os alunos com DV sentem-se incluídos nas aulas de educação física e conseguem participar das atividades desenvolvidas, principalmente em brincadeiras, jogos, ginástica, pular corda, basquete e atividades com bambolê. Porém, o roteiro de observação indica que tais percepções poderiam ser melhores se as adaptações fossem planejadas previamente pelo professor. Isso porque, de acordo com a Tabela 1, foi possível identificar que alterações quanto à complexidade da tarefa e ao espaço físico não ocorreram previamente; além disso, observou-se a utilização da mesma estratégia de ensino para todos os estudantes em grande parte das aulas.

O vínculo estabelecido entre os termos professor-aluno indica que, para a participação e os aspectos relacionados ao entender da atividade, as estratégias de demonstração, falar são utilizadas. Pode-se observar as conexões do termo aluno-entender, assim como os elementos que o cercam, como demonstrar, mostrar, comando. A conexão estabelecida entre aluno-participar agrega o participar-difícil; participar-participação, e as associações estabelecidas representam as atividades realizadas pelos alunos com DV.

Na conexão paralela aluno-atividade que interliga atividade-alteração; atividade – jogar, observa-se que em alguns momentos há alteração de regras das atividades, caso seja necessário. A conexão entre aula-aluno representa a preocupação dos professores quanto à inclusão dos alunos com DV em suas respectivas escolas, sendo ressaltadas as ligações dos termos aula-adaptar, aula-preparar, aula-acesso, aula-depende.

Os elementos associados à participação dos alunos destacados na Figura 1, como brincadeiras, jogo, ginástica, brincar, pular, corda, basquete, bambolê, identificam algumas das atividades vivenciadas nas aulas de Educação Física. Assim, é possível inferir sobre a inclusão dos alunos com DV nas aulas, a partir das atividades que eles realizam, sendo algumas de caráter coletivo.

Os dados encontrados neste estudo diferem dos resultados descobertos na pesquisa de Alves e Duarte (2013), ao detectar que a aluna com baixa visão relata a sua exclusão da atividade do futebol por parte de outros alunos. Portanto, a participação de alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas nas aulas de educação física, assim como o fim do isolamento social, depende de atuações por parte do professor e dos colegas de classe. Foi o que aconteceu nas aulas observadas durante a coleta de dados, em que os professores atuavam em prol da inclusão, embora sem planejamento adequado.

Ao analisar as aulas, foi possível observar que os conteúdos predominantemente desenvolvidos pelos professores foram os jogos e brincadeiras, os esportes e a ginástica. O estudo de Filgueiras *et al.* (2007) aponta resultados semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, pois 58% das aulas de educação física foram destinadas ao esporte, 28% às brincadeiras e 8% à ginástica.

Entretanto, sabe-se que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), são vários os conteúdos que devem ser desenvolvidos nas

aulas de educação física, como o esporte, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, além do conhecimento sobre o corpo. Portanto, o professor de educação física deve prover meios para que os alunos tenham a oportunidade de realizar jogos, esportes, atividades rítmicas/expressivas, lutas e artes marciais, ginástica e prática de atividade física, propondo variações desses conteúdos, particularmente nos anos iniciais (BETI; ZULIANI, 2002). A restrição de experiências corporais de determinados conteúdos nas aulas de educação física pode acarretar sérios prejuízos ao desenvolvimento da cultura corporal de movimento, assim como na educação para a saúde e lazer dos indivíduos (SILVA; SAMPAIO, 2012).

Além desses fatores perceptíveis às observações das aulas, pode-se analisar o conjunto dos dados coletados, em que, após a análise dos resultados, chegou-se ao aluno como elemento de centralidade, sendo suas ligações com o entender e a comunicação. Essas ligações demonstram que, quando enfatizadas durante as aulas de Educação Física, facilitam a participação dos alunos nas atividades. Destaca-se que, para os participantes aqui envolvidos, a estratégia de ensino de demonstrar facilita a inclusão do aluno com baixa visão.

Estudos apresentam que a demonstração visual, a assistência física parcial e a assistência física total são necessárias ao desenvolvimento de atividades desconhecidas ou daquelas que o estudante com deficiência visual tenha dificuldades para entender ou realizar (ALMEIDA, 1995; CONNELL; LIEBERMAN; PERTESSEN, 2006; SOUZA, 2008). Dentre as estratégias de comunicação e as formas de apresentação e execução de tarefas próprias para pessoas cegas e com baixa visão, destacam-se o emprego da comunicação preferida pelo aluno e a demonstração e explicação do movimento de forma conjunta no campo visual dele (SEABRA JUNIOR, 2008). Portanto, é relevante citar que as estratégias de ensino são adaptáveis, sendo necessário o professor discernir as mais adequadas para a melhor participação do aluno com e sem deficiência (FIORINI *et al.*, 2013).

Sabe-se que, para o acesso a conteúdos diversificados, é necessário utilizar procedimentos pedagógicos específicos e variados, que possibilitem modificações para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência (MUNSTER, 2013). A autora ainda destaca que algumas atividades e conteúdos só se tornaram acessíveis a determinadas deficiências, a partir de adaptações. O professor pode realizá-las seguindo alguns princípios propostos por Liberman em seu livro, publicado em 2002: incentivar a participação da pessoa com deficiência nas decisões relativas às adaptações, considerando a aceitação ou não das modificações por parte do aluno; selecionar equipamento, estilo de ensino; alterar regras ou o ambiente, para adequar às necessidades do educando; garantir a participação das pessoas com deficiência nas atividades, mesmo que o indivíduo utilize a assistência física, diminuindo-a com o tempo; proporcionar a variedade de jogos, esporte, atividades recreativas as crianças com ou sem deficiência; ser incentivador da prática de atividade coletivas e comunitárias.

Sabendo que os alunos apresentam diferentes formas de aprender, é necessário que o professor conheça e identifique o estilo de ensino mais adequado a cada situação proposta, considerando a preferência ou necessidade do aluno (MUNSTER, 2013). Observou-se neste estudo a predominância do estilo por tarefa nas aulas de educação física em ambas as instituições aqui analisadas. De fato, os professores participantes estão empregando o estilo de ensino mais usado na área da educação física. Gozzi e Ruy (2008) apontam que a maioria dos professores de educação física do ensino fundamental utiliza os estilos de comando e tarefa.

Segundo Mosston (1990 *apud* GOZZI; RUETE, 2005), no estilo por tarefa o professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a realiza com certo grau de independência; e o professor realiza a retroalimentação da execução durante a realização da atividade. Embora nesse estilo o aluno tome algumas decisões durante o processo de aprendizagem, o professor é considerado o centro do processo, por ser aquele que seleciona os objetivos, organização e as estratégias que serão realizadas (ANTUNES; MOURA, 2010). Contudo, esse estilo de ensino não contribui para a formação autônoma, criativa e crítica do aluno, uma vez que é pautado na reprodução de movimentos ou no ato de jogar (SILVA, 2013).

Todavia, no estudo de Costa (2015), o estilo de ensino por tarefa é visto como uma estratégia viável nas aulas, pois o *feedback* que os alunos com e sem deficiência recebem por parte dos professores durante a realização das atividades pode favorecer sua aprendizagem. A autora ainda ressalta que, em turmas com dificuldades de comportamento, o direcionamento da atividade por parte do professor se torna necessário para que o excesso de autonomia não venha prejudicar o desenvolvimento das aulas. A literatura também cita a descoberta orientada como uma abordagem que permite que os alunos com DV realizem uma tarefa com variados métodos, sugerindo que eles escolham o método que lhes pareça mais eficiente ou que funcione melhor diante de suas necessidades (ZIETTEL; WILSON, 2004).

Em relação à adequação das regras realizadas pelos professores quando necessário, Munster (2013) considera essas adaptações como qualquer alteração das regras originais ou das que foram culturalmente pré-estabelecidas em um jogo. A autora ainda afirma que ocasionalmente essas alterações são necessárias para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas nas atividades de maneira satisfatória. Portanto, independentemente do conteúdo, as alterações das regras são pertinentes quanto à participação dos estudantes com deficiência nas aulas de educação física (COSTA, 2015).

As regras podem ser adaptadas de inúmeras formas, sendo uma delas o aumento do tempo para conquistar as bases no jogo “Base Quatro”. Fiorini *et al.* (2013) sugerem que, nesse tipo de jogo, a regra oficial é que, quando o aluno rebater a bola, deve percorrer as quatro bases, conquistando uma a uma ou as quatro de uma só vez.

Entretanto, quando há a presença de um aluno com DV na turma, é possível adaptar a regra, fazendo com que a atividade aconteça em um tempo maior, por exemplo, o aluno que rebater a bola conquista a primeira base e deve permanecer nela até o próximo colega da sua equipe rebater a bola, e ele prossegue na conquista das próximas bases.

Além das adaptações discutidas anteriormente, é de extrema importância considerar a necessidade em promover adaptações nos recursos pedagógicos. As conexões entre os elementos material-bola-pequeno-cone-cor apontam alguns materiais utilizados pelos professores durante as aulas de Educação Física. Todavia, foi possível constatar que os professores somente utilizam os materiais disponibilizados pelas instituições e não realizam qualquer adaptação desses recursos para facilitar a participação dos alunos com baixa visão.

Esse fato também foi apresentado no estudo de Costa (2015), o qual afirmou que os professores, diante da ausência de materiais específicos na instituição escolar investigada, poderiam ter adaptado os recursos pedagógicos tradicionais disponíveis na escola; por exemplo, a bola de futebol, de basquete, de voleibol, colocando papel celofane a fim de facilitar a identificação por parte dos alunos com baixa visão.

Nesse sentido, Seabra-Júnior (2008) ressalta a importância de estabelecer estratégias de ensino e recursos pedagógicos adaptados e/ou adequados para que os alunos com deficiência consigam realizar as atividades propostas. Recursos tradicionais da Educação Física como bolas de voleibol, basquete, handebol, e outros, assim como os recursos direcionados à prática de modalidades esportivas como *goalball* e futebol com guizos, devem ser proporcionados aos estudantes com deficiência visual (COSTA, 2015).

Com base na Figura 1, a conexão entre os termos aluno-aula-escola reforça a fala dos entrevistados quanto à necessidade da instituição em incluir os alunos com deficiência, observando-se as ligações em torno dos elementos aula-escola, por exemplo, adaptar, preparar, acesso, necessário, depende, junto, espaço, intervenção. De acordo com os resultados descritos, pode-se inferir a preocupação dos professores em incluir os alunos com baixa visão nas aulas de educação física.

O estudo de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) corrobora com a afirmativa anterior, uma vez que sua pesquisa pontuou a preocupação dos professores em criar a acessibilidade para uma aluna com DV nas aulas de educação física. Nesse sentido, destaca-se a importância de disseminação de práticas e atitudes positivas quanto à inclusão de alunos com deficiência por parte dos professores, com o objetivo de combater a discriminação, valorizar as diferenças e a heterogeneidade do grupo, de maneira a contribuir com o direito ao acesso, eliminando barreiras de caráter arquitetônico, atitudinal, de informação e até mesmo de formação profissional (PALMA; MANTA, 2010)

Embora o presente estudo tenha obtido inúmeros resultados, verifica-se que possui algumas limitações, por exemplo, o roteiro de observação extenso; a dificuldade de acesso à escola, devido à dependência de horários de transporte público; a compatibilidade dos dias e horários das aulas de educação física nas duas escolas; a obtenção da amostra do estudo. Além disso, algumas ocorrências no processo de observação, como paralisações do estado, a troca de professores e a ausência de um dos observadores, impediram que um número maior de observações fosse realizado.

4 Conclusões

O presente estudo se propôs a verificar se os professores de educação física aplicam estratégias de ensino e utilizam recursos pedagógicos na inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física. Os resultados alcançados nesta pesquisa possibilitam inferir que, apesar de apresentarem uma atitude positiva frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, os professores não as utilizam de maneira planejada. Entre as principais estratégias adotadas pelos professores de educação física para incluir os alunos com deficiência visual encontram-se o modo de falar, de demonstrar a atividade, alterações nas regras quando necessário e estilo de ensino por tarefa.

Verificou-se que os alunos se sentem incluídos nas aulas e conseguem participar das atividades desenvolvidas, como brincadeiras, jogo, ginástica, brincar, pular, corda, basquete, bambolê. A presente pesquisa ainda aponta que o tema abordado precisa ser mais explorado, com a finalidade de propor novas alternativas que auxiliem a prática pedagógica dos professores de educação física, uma vez que as novas descobertas podem possibilitar aos estudantes com deficiência a efetivação da inclusão escolar, assim como um processo educacional de qualidade, contribuindo de maneira efetiva com o desenvolvimento integral do aluno.

Em futuras pesquisas sobre essa temática, outras propostas com período de observação maior, intervenções, poderão ser apresentadas, considerando que há poucos estudos nessa perspectiva. Assim, novas descobertas poderão auxiliar a ação pedagógica do professor de educação física no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Referências

- ALMEIDA, A. N. F.; PICANÇO, A. N. F. Educação especial da pessoa com deficiência visual: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, v. 14, n. 1, p. 69-79, 2014.
- ALMEIDA, J. J. G.; *Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais*. 1995. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n.01, p. 117-137, jan./mar, 2013

- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.
- ANTUNES, M. M.; MOURA, D. L. A identificação dos estilos de ensino dos professores das artes marciais chinesas (wushu) no Brasil. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2010.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.1, n. 1, p.73-81, 2002.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física Séries Iniciais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Senado Federal*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, DF: 1996.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. N. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. N. *Tutorial para uso do Software Iramuteq*. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 20 out.2016
- 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. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 100, n. 8, p. 1, 15 ago. 2006.
- COSTA, C. M. *A inclusão de estudantes com deficiência visual em programas regulares de educação física*. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- COSTA, V. B. *A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.16, n. 4, p. 889-899, out./dez. 2010.
- FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Formação do professor de educação física para inclusão de alunos com deficiência. *Revista Poiesis Pedagógica*, v. 12, n. 1, p. 94-109, jan./jun. 2014b.
- FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. *Revista Pensar a Prática*, v. 13, n.3, p. 1-18, set./dez. 2010.
- FILGUEIRAS, I. P. et al. Concepções e preferências sobre as aulas de educação física escolar: educação física escolar: uma análise da perspectiva discente. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 6, n. 3, p. 23-31, 2007.

- FIORINI, M. L. S. *Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- FIORINI, M. L. S. *et al.* Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. *Revista Motriz*, v.19, n. 1, p. 62-73, jan./mar. 2013.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de educação física diante da inclusão educacional de alunos co deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012, São Carlos. *Anais...*São Carlos, 2012.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014a.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOZZI, M. C. T.; RUETE, H. M. Identificando estilos de ensino em aulas de educação identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 5, n.1, p. 117-134, 2006.
- GOZZI, M.; RUY, M. P. Identificando os estilos de ensino em aulas de educação física. *Revista Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 9, n. 13, p. 360-378, jul./dez. 2008.
- JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador; EDUFBA, 2012. p. 11-18.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, São José dos Campos, SP, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun.2014.
- MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar.2011.
- MUNSTER, M. A. V. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Associação Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, jul./dez., 2013.
- PALMA, L. E.; MANTA, S. W. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 303-314, maio/ago. 2010
- ROCHA, M. T. de L.; LIMA, F. R.; UCHÔA, F. N.; ANDRADE, R. de A.; DANIELE, T. M. da C. A percepção do deficiente visual sobre a educação física escolar. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, Várzea Paulista, v. 13, n. 1, p. 07-14, 2014.
- SEABRA JÚNIOR, M. O. *Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. 2008. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/junior_mos_dr_mar.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

SILVA, J. V. P. Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Pensar a prática Goiânia*, v. 16, n. 1, p. 13-19, jan./mar. 2013.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012.

SOUZA, J. V. *Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física*. 2008. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ZIETTEL, L. L.; WILSON, C. H. Educação física adaptada infantil. In: WINNICK, J. P. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p. 349-362.

Notas sobre os autores

Mariana Batista Rufino

Centro Universitário Governador Ozanam Coelho, mbatistarufino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8850-2598>

Renata Aparecida Rodrigues de Oliveira

Centro Universitário Governador Ozanam Coelho, renata.oliveira@unifagoc.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5004-5253>

Liana do Vale Reis Lobato

Centro Universitário Governador Ozanam Coelho, lianavreis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5142-8854>

Eveline Torres Pereira

Universidade Federal de Viçosa, evelineufv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2523-4204>

Elizângela Fernandes Ferreira Santos Diniz

Centro Universitário Governador Ozanam Coelho, elizangela.fernandes.f@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5274-4149>

Recebido em: 30/10/2020

Reformulado em: 15/01/2021

Aceito em: 15/01/2021