

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LINDOMAR DOS REIS SHIMODA

A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Vitória, ES
2020

LINDOMAR DOS REIS SHIMODA

A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação à Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos de Moraes

Vitória, ES
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S556i Shimoda, Lindomar dos Reis.
A inclusão de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de
educação física / Lindomar dos Reis Shimoda. – 2020.
138 f.

Orientador: Antonio Carlos de Moraes.

Acompanha Produto Técnico: Caderno didático. Modo de
acesso: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física. 2. Inclusão escolar. 3. Síndrome de
Down. 4. Jogos. I. Moraes, Antonio Carlos. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e
Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho. IV. Título.

CDU: 796

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

LINDOMAR DOS REIS SHIMODA

A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação à Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Física.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos de Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

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

Prof. Dr. Ana Carolina Capellini Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo



Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus.
À minha mãe Bibiana Pereira dos Reis, com carinho.
À memória do meu pai, Nelson Tomoyuki Shimoda.
À minha esposa, Wagma de Oliveira Rodrigues Shimoda, pela compreensão da minha ausência durante a elaboração desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me capacitado, me dado força e persistência para prosseguir em meio às dificuldades encontradas ao longo dessa caminhada.

Agradeço também à Capes/PROEB - Programa de Educação Básica pelo Oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por oferecer educação pública, gratuita e de qualidade. Ao meu orientador, amigo e professor Dr. Antonio Carlos Morais pela orientação, ensinamentos, confiança, pelas correções e pelo incentivo da leitura com palavras motivadoras, pela paciência e disponibilidade ao longo desta caminhada. Gratidão por compartilhar sua sabedoria comigo. Aos professores Doutores membros da banca de avaliação José Francisco Chicon e Ana Carolina Capellini Rigoni pelas ricas contribuições e apontamentos que foram feitos de forma tão generosa a fim de que a apresentação da pesquisa fosse mais científica e coerente.

Agradeço à minha amiga Helen Nunes pelo carinho, amizade e apoio desde o início dessa jornada. Agradeço à minha esposa pelo apoio, ajuda, compreensão, paciência e amor. Agradeço à minha mãe suas palavras de incentivo, força, cuidado, carinho, amor e pelas suas orações. Agradeço aos meus colegas de curso pela amizade, companheirismo e solidariedade nos momentos difíceis. Aos meus alunos do 6º ano por transformar nossas aulas em momentos construtivos e felizes, sem vocês essa pesquisa não seria possível. Agradeço aos professores do PROEF pelo conhecimento compartilhado e pela paciência que tiveram comigo. Agradeço à minha amiga Michele Thomaz, do Atendimento Educacional Especializado, pela colaboração para minha pesquisa.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



"Incluir não é pedir que eu me adapte, é aceitar-me como sou"
(Autor desconhecido).



RESUMO

Este estudo busca compreender as estratégias de inclusão nas aulas de Educação Física escolar para a inclusão de um aluno com Síndrome de Down em atividades propostas por uma pesquisa-intervenção que visava o ensino dos conteúdos Jogos e Brincadeiras Populares com uma turma do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental *Zaira Manhães de Andrade* – Cariacica/ES. O objetivo foi investigar as estratégias de ensino desenvolvidas nas aulas de Educação Física para a inclusão deste aluno identificando as dificuldades e possibilidades de interação dele nas atividades de ensino propostas pelo professor-pesquisador. Para isso, desenvolveu-se uma proposta pedagógica de intervenção com um conjunto de vinte e quatro aulas. A partir da observação, analisou-se como a aprendizagem do comportamento cognitivo, motor e afetivo-social do aluno se desenvolveu, visando à reflexão sobre a desenvoltura do aluno, sua interação com a turma e com o professor de Educação Física. O caminho teórico metodológico escolhido foi a abordagem qualitativa, por meio do Estudo de Caso. Os procedimentos de coleta de dados foram a observação participante das aulas executadas pelo professor-pesquisador e o registro no Diário de Campo. A análise dos dados se baseou nos conceitos de desenvolvimento dos aspectos, motores, cognitivos e afetivos sociais de Rodrigues (2015), Werneck (1993) Pueschel (1993); no conceito de práticas de interação pedagógica de Drago e Rodrigues (2008), Sasaki (1997) e Mantoan (2003, 2005); e no conceito de práticas de inclusão nas aulas de Educação Física de Soares et al. (1992), Chicon (2004), Freitas e Cidade (2002), Lara e Pinto (2017). De acordo com a observação da participação do aluno, concluiu-se que as estratégias de ensino elaboradas para sua inclusão nas aulas de Educação tiveram bastante êxito, porque ajudaram em seu processo de aprendizagem, melhorando os aspectos cognitivos, motores e afetivo-social, bem como a interação com a turma e com o professor, promovendo a união, a cooperação e a relação de amizade e respeito mútuo.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Educação Física; inclusão; Jogos e Brincadeiras.

ABSTRACT

This study seeks to understand the strategies used in school Physical Education classes for the inclusion of a student with Down Syndrome in activities proposed by an intervention research that aimed to teach the contents of Popular Games and Games with a 6th grade class. Zaira Manhães de Andrade State Elementary School - Cariacica / ES. The objective was to investigate the teaching strategies developed in Physical Education classes for the inclusion of this student identifying the difficulties and possibilities of his interaction in the teaching activities proposed by the teacher-researcher. For this, a pedagogical intervention proposal was developed with a set of twenty-four classes. From the observation, it was analyzed how the learning of the cognitive, motor and affective-social behavior of the student developed, aiming to reflect on the student's resourcefulness, his interaction with the class and with the Physical Education teacher. The theoretical methodological path chosen was the qualitative approach, through the Case Study. The data collection procedures were the participant observation of the classes performed by the teacher-researcher and the registration in the Field Diary. Data analysis was based on the concepts of development motor, cognitive and social affective aspects of Rodrigues (2015), Werneck (1993) Pueschel (1993); in the concept of pedagogical interaction practices by Drago and Rodrigues (2008), Sasaki (1997) and Mantoan (2003, 2005); and the concept of inclusion practices in Physical Education classes by Soares et al. (1992), Freitas and Cidade (2002), Lara and Pinto (2017). According to the observation of the student's participation, it was concluded that the teaching strategies developed for their inclusion in Education classes were quite successful, due to the fact that they helped in their learning process, improving the cognitive, motor and affective-social aspects, as well such as interaction with the class and with the teacher, promoting unity, cooperation as well as a relationship of friendship and mutual respect.

Keywords: Down syndrome; Physical Education; Inclusion; Games and Play.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SD – Síndrome de Down

ONGs - Organizações não Governamentais

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística

PCDs – Pessoas Com Deficiência

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

CFE - Conselho Federal de Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

AEE - Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Aspectos históricos e conceituais sobre a Síndrome de Down	14
2.2 Aspectos legais e o sentido da inclusão no contexto escolar	20
2.3 A contribuição da Educação Física para a prática inclusiva do aluno Público-alvo da Educação Especial	28
2.4 Aproximação do resultado de algumas pesquisas sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física.....	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	41
3.1 Instrumentos de coleta de dados	41
3.2 Caracterização dos sujeitos do estudo	42
3.3 O acesso ao campo e o contexto do estudo.....	43
3.4 Análise dos dados.....	47
4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	49
4.1 Roda de conversa com a turma sobre a brincadeira	49
4.2 Explicação das regras do jogo.....	52
4.3 Incentivar a criança PAEE a participar das atividades	56
4.4 Trabalho colaborativo da turma com o aluno PAEE	58
4.5 Colocar o aluno PAEE como protagonista na brincadeira	63
4.6 Flexibilização das regras nas brincadeiras propostas	65
4.7 Acompanhar o aluno PAEE durante as atividades	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE – Diários de Campo	82

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tem como tema de investigação *as práticas pedagógicas de inclusão no ensino dos Jogos e Brincadeiras Populares nas aulas de Educação Física escolar*. Para isso, delimitou-se como objeto de estudos a inclusão de um aluno com Síndrome de Down (SD) matriculado na turma do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Zaira Manhães de Andrade* – Cariacica/ES.

O interesse por este tema surgiu da minha experiência profissional, no início da prática da licenciatura na Educação Básica da rede estadual do Espírito Santo, em 2017. Nessa ocasião, observei que alunos com Síndrome de Down e outras deficiências ficavam isolados, longe dos demais e solitários pela escola. Ao perceber essa realidade, houve profundo incômodo. O momento crucial que marcou o comprometimento para com o assunto ocorreu quando, certo dia, um aluno com Síndrome de Down ficou observando atentamente a aula que eu estava ministrando. Apesar de não pertencer à turma, permiti que ele assistisse às práticas. Percebi, então, que isso despertou no aluno certo interesse pelas aulas de Educação Física, bem como empatia com a atividade desenvolvida. Depois desse dia, pensei em estratégias viáveis para possibilitar a inclusão deste aluno e de outros em situação parecida.

A outra experiência no mesmo sentido aconteceu na escola da rede municipal de Ensino Fundamental *Barúla dos Santos Neves* – Aracruz/ES. Um dos alunos do 5º ano era cadeirante, pois tinha deficiência física e paralisia cerebral. Por esse motivo, havia dificuldades de aceitação por parte dos colegas e ele ficava sob os cuidados de uma estagiária, participando pouco das atividades da escola, principalmente das aulas de Educação Física. Diante dessa situação, busquei conscientizar a turma sobre a importância da participação desse aluno nas aulas e almejei arduamente por estratégias que pudessem ser inseridas nas práticas de ensino para incluí-lo nas atividades junto à turma. Como resultado, propus atividades de jogos e brincadeiras, as quais sofreram adaptações para a turma e para o aluno cadeirante, tais como *queimada; circuito; pique pega; corridas; batata quente; gato e rato; coelho sai da toca*; entre outras. Nesse processo foi de extrema importância a minha mediação e a colaboração da turma para que houvesse a inserção do aluno

nas aulas de Educação Física. Assim, notei melhora nas expressões faciais e corporais do aluno cadeirante, o que contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social no processo de inclusão.

A presença de alunos com deficiência no contexto escolar não é algo incomum. De acordo com Tokarnia (2019), as matrículas de estudantes com deficiência cresceram cerca de 33,2% em todo o Brasil entre os anos de 2014 e 2018, chegando a 1,2 milhão de alunos.

Apesar de ainda não haver estatísticas específicas sobre a quantidade de pessoas com Síndrome de Down no Brasil, segundo as estimativas da Organização Não Governamental Movimento Down (2013a), há, no país, cerca de 270 mil pessoas com essa deficiência. Quem possui essa condição genética apresenta três pares no cromossomos 21 – a chamada trissomia do par 21 –, o que ocasiona um total de 47 cromossomos ao invés de 46, como nas pessoas que não possuem Síndrome de Down (MOVIMENTO DOWN, 2014).

Uma das características de pessoas com essa síndrome refere-se à questão intelectual, já que, como aponta Rodrigues (2015, p. 47), “[...] as crianças com Síndrome de Down, em geral, não desenvolvem estratégias espontâneas, sendo este um fator a ser considerado em seu processo de aquisição de aprendizagem [...]”. Por esse motivo, o processo de ensino exigirá maior atenção por parte dos pais e da escola dessa criança, uma vez que, conforme Maciel (2000, p. 53):

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma.

Embora haja especificidades de ensino e de aprendizagem na formação educacional de alunos, para PCDs, em geral, a maior barreira para a inclusão, de fato, é questão social, pois “não seria então a limitação que caracterizaria a deficiência em si, mas as barreiras impostas pela sociedade que impedem o pleno desenvolvimento dos seres humanos com os atributos a estes inerentes” (FERRAZ; ARAÚJO, 2010, p. 8841).

A escola precisa, portanto, garantir a inclusão de forma que o aluno com Síndrome de Down tenha os mesmos direitos de aprendizagem e aquisição de

conhecimentos que os demais alunos. Além disso, ao garantir sua inserção, a escola contribui para o rompimento dos preconceitos e dos mecanismos de exclusão que estão presentes em nosso contexto social. Conforme Mantoan (2003, p. 19), “[...] as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

Nas aulas de Educação Física, consoante a Betti e Zuliani (2002), todos os alunos devem ser introduzidos e integrados na cultura corporal do movimento, de maneira que possam produzir, reproduzir e instrumentalizar essa cultura a fim de melhorar sua qualidade de vida por meio de jogos, esportes, dança e ginástica. No caso específico de crianças com Síndrome de Down, a Educação Física pôde proporcionar grandes benefícios, como melhora na sua socialização e integração, além de melhorar a autoestima e as capacidades cognitivas, motoras e afetivo-sociais.

A busca pela inclusão está presente em alguns espaços públicos, mas, infelizmente, não está em todos os lugares. A instituição de ensino é um espaço de convivência e de diversidade cultural que, ao mesmo tempo, pode incluir ou excluir alunos com deficiência, dependendo das práticas de ensino instituídas. A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento, assim como “[...] o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos” (MANTOAN, 2003, p. 53).

Diante desse contexto e das vivências nos ambientes escolares, busquei reconhecer a importância da inclusão de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. A investigação se baseou na seguinte problemática: quais são as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo professor de educação física capazes de colaborar para a inclusão de um aluno com Síndrome de Down nas aulas?

Como justificativa para o estudo, ressalto a apresentação de possibilidades de ensino aos professores de Educação Física a partir da elaboração e da análise de possíveis práticas pedagógicas inclusivas capazes de extrapolar os limites deste trabalho, que podem vir a ser aplicadas em diversos contextos educacionais.

Desse modo, o objetivo geral é analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas na aula de educação física capazes de colaborar para a inclusão de um aluno com Síndrome de Down nas aulas.

O caminho metodológico elegido no âmbito do trabalho consiste em pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso de caráter exploratório. O contexto de

investigação da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Zaira Manhães de Andrade* – Cariacica/ES, especificamente, com a turma do 6º ano, na qual leciono aulas de Educação Física.

A pesquisa foi organizada em seis capítulos. No Capítulo 2 será apresentado o Referencial Teórico, que perpassa os estudos dos principais autores que abordam a temática do trabalho, a saber: a história e as características do comportamento cognitivo, motor e afetivo-social das pessoas com a Síndrome de Down, baseada principalmente nos estudos de Rodrigues (2015), Werneck (1993) e Pueschel (1993); os aspectos legais e o sentido da inclusão escolar, com as discussões de Drago e Rodrigues (2008), Sasaki (1997) e Mantoan (2003, 2005) e, por fim, as contribuições da Educação Física escolar para a inclusão da criança com deficiência, baseadas em Soares et al. (1992), Cidade e Freitas (2002), Chicon (2004), Lara e Pinto (2017).

No Capítulo 3, apresentar-se-á breve Revisão de Literatura sobre o tema investigado, evidenciando um pequeno levantamento de pesquisas sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. O Capítulo 4 abordará a metodologia utilizada para a pesquisa. No Capítulo 5 discorrer-se-á sobre as análises dos dados coletados neste estudo. Por fim, o Capítulo 6, contará com as considerações finais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Referencial Teórico da pesquisa que subsidiará a análise dos dados. Assim, é importante trazer algumas das pesquisas que tratam sobre a visão de estudiosos a respeito das condições físicas e biológicas da Síndrome de Down para compreensão acerca dos aspectos de desenvolvimento do comportamento cognitivo, motor e afetivo-social. Em seguida, abordarei os aspectos legais e pedagógicos da prática de inclusão na educação escolar. Por fim, tratarei as contribuições do ensino da Educação Física, principalmente no ensino dos conteúdos de Jogos e Brincadeiras para a inclusão.

2.1 Aspectos históricos e conceituais sobre a Síndrome de Down

Algumas condições médicas mostram-se tão complexas que levam estudiosos a diferentes definições sobre a Síndrome de Down, embora com semelhantes ponderações a respeito de alguns de seus principais aspectos. Werneck (1993), por exemplo, conceitua a Síndrome de Down como resultado de um acidente genético, que pode ocorrer na gravidez de qualquer casal, em qualquer idade.

O'Regan (2007), por sua vez, aponta a Síndrome de Down como uma condição genética que não decorre de razões específicas, ou seja, de nenhuma ação que os pais fizeram ou deixaram de fazer antes, durante ou depois da concepção ou de todo o processo de gravidez.

Já para Schwartzman (1999), a Síndrome de Down refere-se a uma anomalia genética caracterizada por um cromossomo adicional no par 21. Kozma (2007, p. 15) destaca que “[...] é um dos defeitos congênitos mais comuns, apresentando-se em todas as raças, grupos étnicos, classes socioeconômicas e nacionalidades [...]”, podendo acontecer com qualquer pessoa e atingindo igualmente meninos e meninas.

A explicação sobre a causa da Síndrome de Down é necessária para combater alguns dos preconceitos existentes em torno das pessoas que possuem tal condição genética, porque, muitas vezes, são marcadas negativamente na sociedade devido à falta de conhecimento da população sobre o assunto.

Werneck (1993) aponta o que pode ser considerado o achado antropológico mais antigo sobre pessoas com Síndrome de Down: um crânio datado do século VII. Porém, há desenhos e esculturas em que são retratados crianças e adultos com aparência típica da Síndrome de Down datados de mais de três mil anos, na civilização Olmeca, que antecedeu os Astecas, no México. No entanto, não há como comprovar cientificamente tais indícios, nem apontar como essas pessoas eram tratadas naquela época.

Na literatura médica não há nenhum relato anterior ao século XIX. Poucos médicos e cientistas estudavam a deficiência intelectual antes desse período, já que o foco dos estudos era em outras doenças que emergiam, fazendo com que não fosse dada muita atenção às doenças genéticas (RODRIGUES, 2015).

Segundo Werneck (1993, p. 58), “[...] a história oficial da Síndrome de Down no mundo começa no século XIX [...]”, pois:

até então, os deficientes mentais eram vistos como um único grupo homogêneo. Assim, eram tratados e medicados identicamente, sem se levar em consideração as causas da deficiência, que são inúmeras e podem ocorrer durante a gestação, no momento do parto ou depois do nascimento. A medicina da época, entretanto, não tinha conhecimento de que uma redução de inteligência poderia representar um sinal comum a dezenas de situações bastante variadas, decorrentes de uma série muito grande de alterações no sistema nervoso, particularmente no cérebro (WERNECK, 1993, p. 58).

Um dos primeiros relatos data de 1838, em que o médico Jean Esquirol fez a descrição de uma criança com a Síndrome de Down. Em seguida, em 1846, o médico Eduard Seguin descobriu um paciente com características parecidas que foi denominado “idiota furfurácea”. Posteriormente, em 1866, Ducan registrou o caso de uma menina com algumas características semelhantes às dos chineses e que lembravam a Síndrome de Down (RODRIGUES, 2015).

A descoberta efetiva desta síndrome ocorreu em 1866, com Jhon Langdon Down. O médico, cujo sobrenome deu nome à alteração genética, teve seu reconhecimento pelas descrições que fez a respeito da temática ao diferenciar as crianças com a síndrome daquelas com deficiência intelectual (RODRIGUES, 2015). Devido às semelhanças dos traços físicos com o povo oriental, essas crianças foram designadas mongoloides. As distinções do Dr. Down foram reconhecidas por médicos na Europa e suas pesquisas aproveitadas no campo científico.

Com o passar do tempo, surgiram novos pesquisadores, como Frase e Mitchell, que, entre outros aspectos, apontaram que tais pessoas envelheciam mais rápido, tinham braquicefalia e eram provenientes de gestações de mulheres com idade avançada.

No século XX, depois dos avanços dos estudos com cromossomos humanos, o cientista francês Jerome Lejeune descobriu, em 1958, segundo Werneck (1993), a verdadeira causa da Síndrome de Down:

Estudando os cromossomos dessas pessoas, percebeu que em vez de terem 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, tinham 47, ou seja, um a mais. Alguns anos depois, dando continuidade as suas pesquisas, Lejeune identificou este cromossomo extra, justamente no par 21, que em vez de dois passavam ter 3 cromossomos (WERNECK, 1993, p. 60).

Assim, pode-se definir a Síndrome de Down como trissomia do par 21, “[...] resultado do acidente genético que pode acontecer com qualquer casal em qualquer idade [...]” (WERNECK, 1993, p. 60), o que desmentia algumas das pesquisas do século anterior sobre o tema.

Werneck (1993) caracteriza três tipos principais de anomalias cromossômicas, sendo elas: trissomia simples, por translocação e mosaïcismo. O primeiro tipo, também chamado de trissomia livre ou por disjunção, corresponde a 96% dos casos e geneticamente pode ser explicada da seguinte maneira:

No cariótipo vê-se claramente a trissomia: os dois cromossomos (da mãe e do pai) formando o par 21 e o terceiro, extra, causador da síndrome. O detalhe é que os três ficam bem identificados e separados entre si, ao contrário do que se observa na trissomia por translocação (WERNECK, 1993, p. 75).

O segundo tipo atinge cerca de 2% da população com esta síndrome, ocorrendo quando “[...] o cromossomo adicional está montado sobre um cromossomo de um outro par – G ou D” (WERNECK, 1993, p. 78).

Werneck (1993) destaca ainda que clinicamente não há diferenças entre os dois tipos. Por fim, o mosaïcismo, que corresponde a aproximadamente 2% dos registros, ocorre quando o erro genético não acomete todas as células do embrião. Os três tipos, porém, envolvem genes do cromossomo 21, determinando as mesmas características físicas específicas da Síndrome de Down, descritas por Pueschel (1993) da seguinte maneira:

A cabeça da criança com Síndrome de Down é um pouco menor quando comparada com as das crianças normais. O rosto de uma criança pequena com Síndrome de Down apresenta o contorno achatado, devido, principalmente, aos ossos faciais pouco desenvolvidos e ao nariz pequeno. Os olhos são, geralmente, normais, quanto ao formato. As pálpebras são estreitas e levemente oblíquas. [...] As orelhas são pequenas, às vezes, e a borda superior da orelha é muitas vezes dobrada. A boca das crianças com Síndrome de Down é pequena. [...] Algumas crianças mantêm a boca aberta e a língua pode projetar-se um pouco. [...] O pescoço da pessoa com Síndrome de Down pode ter uma aparência larga e grossa. Os dedos dos pés da criança são geralmente curtos. A pele é geralmente clara e pode ter a aparência manchada na primeira infância (PUESCHEL, 1993, p. 79-82).

O'Regan (2007) também apresenta algumas das características físicas da Síndrome do Down como: baixo peso e pouco comprimento ao nascer; olhos puxados; rosto com aparência reta abaixo do nariz; nuca reta; cabelo baixo e um pouco desigual na nuca; boca pequena, mas língua grande, o que a torna um pouco saliente; tônus muscular reduzido, que melhora com a idade; altura inferior à média.

Porém, Rodrigues (2015, p. 41) ressalta que “[...] nem todas as crianças com a Síndrome de Down apresentam todas as características [...]”. Além disso, alguns desses traços podem ser mais acentuados em algumas crianças do que em outras. Assim, embora indivíduos com SD possam ser reconhecidos pela sua aparência física semelhante, nem todos são iguais.

Além das questões físicas, as pessoas com Síndrome de Down podem apresentar uma série de complicações médicas. O'Regan (2007) relata que é comum que elas tenham problemas cardíacos, problemas auditivos, doença da tireoide quando em idade avançada, problemas com o peso, pele seca, tosse e resfriado.

Pueschel (1993) verificou que as cardiopatias aparecem em cerca de 40% a 50% dos recém-nascidos com SD devido à má formação do coração que acontece durante o desenvolvimento do feto na barriga da mãe nos primeiros três meses de gravidez. No entanto, nem sempre são casos com alta gravidade.

Segundo dados publicados no site da Organização Sem Fins Lucrativos Movimento Down - que busca informar e apoiar pessoas e familiares com a Síndrome de Down - as doenças cardíacas podem ser vistas com mais exatidão por meio de um ecocardiograma fetal bidimensional e não necessariamente precisam de operação (MOVIMENTO DOWN, 2013b).

Outro aspecto afetado é o intelectual: a autora Rodrigues (2015) afirma que a SD é a mais frequente causa da deficiência mental de origem genética que ocasiona

deficiência intelectual quando associada às alterações nos cromossomos, afetando uma em cada oitocentas crianças nascidas vivas.

Essa autora aponta ainda que:

[...] a maioria das crianças com Síndrome de Down também apresenta algum déficit intelectual” [e, em geral], [...] enfrenta algumas dificuldades em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, tais como: alterações auditivas e visuais, incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências” (RODRIGUES, 2015, p. 46).

Assim, essas características cognitivas podem dificultar funções mentais para desenvolver habilidades relacionadas a usar conceitos abstratos, memória, raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem, entre outros. Em média, as crianças atingem marcos evolutivos meses ou anos depois daquilo que se considera a norma. De acordo com Werneck (1993), as pessoas com Síndrome de Down têm capacidade de aprender, dependendo da estimulação recebida e da maturação de cada um, e o desenvolvimento afetivo e emocional da criança também adquire papel importante na área da aprendizagem. A autora ainda diz que “[...] se os portadores de Síndrome de Down não são desprovidos de inteligência mal estruturada, nosso objetivo é fazer com que desenvolvam ao máximo esse potencial cognitivo” (WERNECK, 1993, p.162).

Conforme Pueschel (1993), com o objetivo de amenizar tais efeitos físicos e intelectuais, a medicina utilizou, desde a década de 1960, vários medicamentos para o tratamento da SD, mas nenhum obteve êxito até o momento presente. Assim, é importante identificar a síndrome o mais rapidamente possível para buscar tratar seus efeitos.

Werneck (1993) relaciona uma série de exames que podem ajudar no diagnóstico. A ultrassonografia, por exemplo, exame comumente feito durante a gravidez, pode apontar algumas alterações típicas da síndrome, como pescoço largo, cabeça pequena, excesso de pele na nuca, membros curtos, especialmente o fêmur, que sugerem a presença da Síndrome de Down.

Há ainda exames mais detalhados. Um exemplo é a amniocentese, pois, ao analisar o líquido amniótico que envolve o bebê durante a gravidez, é capaz de confirmar o diagnóstico de SD e outras alterações genéticas presentes nas células do feto retiradas do líquido coletado.

Já a biópsia do vilo-corial analisa o tecido que envolve a placenta (vilo-corial) e apresenta resultados mais rápidos devido à capacidade reprodutiva das

células do tecido, mas traz maior risco para coleta. Outro exame é a cordocentese, técnica descoberta em 1983 que retira uma amostra de sangue do cordão umbilical para confirmar o diagnóstico, complementando a análise de outros exames que já tenham acusado a síndrome (WERNECK, 1993).

O diagnóstico precoce tem contribuído para as melhorias identificadas na qualidade de vida das pessoas com a SD na atualidade, principalmente devido ao avanço no campo das ciências médicas. Exemplo disso é a expectativa de vida dessas pessoas que, nas últimas décadas, mais que dobrou, alcançando os 70 anos.

Além do progresso científico, o desenvolvimento social é muito importante, pois reflete avanços para as pessoas com Síndrome de Down, como os registros formais da população. O último Censo promovido pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, verificou que 23,9% dos entrevistados possuem alguma deficiência, sendo que 2.617.025 declararam ter deficiência intelectual. No entanto, essa contagem foi feita por amostragem, ou seja, em apenas algumas casas aplicou-se o formulário completo em que o cidadão declara se possui alguma deficiência (IBGE, 2010), o que prejudica a medição precisa.

Nesse aspecto, Organizações Não Governamentais (ONGs), como a *Movimento Down*, possuem um trabalho expressivo. Essa ONG estima que, no Brasil, existam cerca de 310 mil pessoas com a Síndrome de Down (MOVIMENTO DOWN, 2013a).

No Espírito Santo, desde o início da atuação da *Movimento Down*, em 2018, até o momento, o *Vitória Down* realizou aproximadamente 3.107 atendimentos a pessoas com deficiência intelectual, famílias e pessoas interessadas na causa, como profissionais e estudantes.

O aumento da expectativa de vida, os avanços no tratamento da medicina e o processo educativo alteraram a ideia anterior de que a criança com SD não era capaz de aprender. Negar essa habilidade gera uma ideia errada da pessoa com a síndrome, podendo causar queda na confiança da população com relação às suas potencialidades.

O mapeamento desses dados auxilia no desenvolvimento de políticas inclusivas e possibilita melhor inserção dessa população na sociedade. Um campo em que a implantação de programas que atendam adequadamente a essas pessoas é o ambiente educacional, que será discutido mais detalhadamente no capítulo seguinte.

2.2 Aspectos legais e o sentido da inclusão no contexto escolar

Historicamente, os debates sobre a inclusão de Pessoas Com Deficiência (PCDs) em escolas regulares somente começaram a ganhar visibilidade a partir de 1994, com a *Declaração de Salamanca* (1994). Essa declaração trata-se de um documento gerado a partir das discussões realizadas durante a *Conferência Mundial de Educação Especial*, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais.

Esse encontro tinha como objetivo reafirmar o compromisso com a *Educação para Todos*, reconhecendo a necessidade e a urgência de uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Sob esse viés, a *Declaração de Salamanca* afirma que “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, pois todo ser humano tem o direito à educação” (UNESCO, 1994).

Ainda, conforme a *Declaração de Salamanca*:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades (UNESCO, 1994. s.p.).

Assim, nota-se que o documento serviu como base para muitos avanços em relação à melhoria das condições de educação inclusiva no Brasil, no entanto, algumas metas ainda não foram alcançadas, como a promoção, por meio da orientação inclusiva, de uma sociedade que combate atitudes de discriminação, que acolhe os indivíduos que são Público-alvo da Educação Especial e, por fim, que tem um sistema aprimorado e eficiente para apoiar as crianças PCDs (UNESCO, 1994). A realidade das escolas brasileiras que recebem alunos com deficiência, devido a fatores estruturais, organizacionais, políticos, pedagógicos, ideológicos e metodológicos, evidencia que ainda há muito a se fazer para incluí-los.

Apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu capítulo IV, artigo 54, inciso III, garantir atendimento educacional especializado às Pessoas

Com Deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990), foi apenas a partir da Lei N° 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que a inclusão ganhou reforços e foram estabelecidos seus aspectos legais.

No artigo 4º da LDB fica determinado que deve haver

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Já o artigo 58º apresenta claramente o conceito de educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

O atendimento educacional especializado, previsto na Lei nº 9.394/96 (LDB) como educação especial, vem ajudando, segundo Fávero (2011), a inserir a criança com Síndrome de Down em um ambiente plural, coletivo, que busca o seu pleno desenvolvimento humano e auxilia na preparação para o exercício da cidadania. Promove, também, um ambiente onde estejam presentes alunos com e sem deficiência, entre outras características, atuando como

[...] apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais (FÁVERO, 2011, p. 19).

Posteriormente é aprovada a Convenção da Guatemala de 2001, também assinada pelo Brasil, que proíbe qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência de uma pessoa. Nessa perspectiva, foi instituída ainda a Lei 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à garantia da inclusão social e da cidadania.

A inclusão é, portanto, uma temática nova que chegou em nosso cenário educacional trazendo a proposta de incluir os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ambiente escolar, sendo considerado exclusão ou crime manter

alunos fora do ensino regular. Logo, é preciso uma ação conjunta de familiares, docentes e discentes no intuito de viabilizar mudanças de paradigmas, reflexões, transformações e reestruturações em todos os âmbitos da sociedade.

Para compreender mais sobre a pessoa com deficiência, para além dos aspectos legais, é importante compreender alguns conceitos chave dentro de uma perspectiva histórico-cultural da psicologia de Vygotsky (1997, p. 20), pois “[...] a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, da formação final de toda a sua personalidade”. Sendo assim o autor:

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Segundo o autor, mesmo a criança tendo alguma limitação, não significa que ela não é capaz de aprender, já que esse processo se desenvolve por meio da interação social com o meio no qual ela está inserida. Assim, a escola, como espaço/tempo de integração, é significativamente relevante, uma vez que é nesse ambiente que a criança passará considerável parte de seu processo de escolarização. Vygotsky (2007) coloca também em destaque os processos de interação, demonstrando que suas proposições estão para além da mera socialização como fator de inserção social e atribui à interação a função intelectual:

Isto implica defender que, quando a criança aprende, ela está desenvolvendo estruturas de pensamento que podem ser transferidas para outros campos de conhecimento, já que as funções psíquicas superiores desenvolvem-se num processo complexo e uno em que: “[...] a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar” (VYGOTSKY, 2000, p. 326).

Nesse sentido, a inclusão escolar tem que ser significativa para o sujeito, tem que dar sentido e significado à sua vida. Trata-se de possibilitar interações que sejam mediadoras, proporcionando ao sujeito compreender o mundo em que está inserido e ser autônomo, participativo e ativo na construção desse mundo e da sua

própria história. A escola inclusiva deve desafiá-lo, instigá-lo, buscar formas de não reforçar o sentimento de incapacidade, mas, sim, desenvolver suas potencialidades.

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão pode ser conceituada como:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI 1997, p. 3).

A autora Rodrigues (2015) aponta que o conceito de inclusão é muito mais amplo do que podemos imaginar:

Antes de tudo, é atitude. Assim sendo, não pode ser imposta, é construída a partir da interiorização, da aceitação, da ação colaborativa e da convivência com as diferenças. É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, partilhando e acolhendo todas as pessoas sem exceção. Inclusão no respeito à diversidade para inclusão das minorias: dos(as) deficientes, dos(as) meninos(as) de e na rua, dos afrodescendentes, dos(as) homossexuais, dos ciganos, dos índios, dos idosos, das mulheres, enfim dos que representam um grupo de vítimas de opressão ou discriminação por qualquer motivo. A escola deve ser o reflexo da vida da sociedade e, como tal, deve viver a experiência de conviver com as diferenças (RODRIGUES, 2015, p. 13-14).

É importante destacar que a inclusão acontece quando há uma mudança de comportamento do indivíduo, no mundo das relações sociais e culturais, tanto no aspecto material, como no social, afetivo, cognitivo e biológico. Em relação à inclusão de PCDs na sociedade em geral e no sistema escolar de modo específico, as contribuições de Sasaki (1999) e Mantoan (2003) são bastante significativas.

Desse modo, Sasaki (1999) destaca:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1999, p. 42).

Ainda que, no plano conceitual, a inclusão pareça firmar-se como legítima, no plano político-educacional ela ainda é um tema polêmico, pois vivemos em uma sociedade em que há preconceitos, despreparo, desinformação e falta de qualificação no que tange ao ensino sobre deficiência. Diante disso, é preciso que haja capacitação

adequada para todos os profissionais da educação, fazendo com que a inclusão promova mudanças na sociedade que visam fortalecer e oportunizar tratamento igualitário e educação para todos. Ao considerar as tensões em torno da inclusão, é importante firmá-la, definindo-a não apenas em âmbito educacional, pois ela é um processo bem mais amplo, que envolve não só o círculo família-escola, mas, sim, em toda a sociedade, incluindo as instituições responsáveis pelo pleno desenvolvimento dos cidadãos.

Uma ampliação do conceito de inclusão pode ser pensada também a partir do que propõe Mantoan (2005, p. 26) ao afirmar que “[...] estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro”.

Nessa perspectiva, a inclusão supera a ideia de integração e pressupõe envolvimento ativo com o outro, tenha esse outro alguma deficiência ou não. Por esse motivo, podemos também pensar a inclusão como um processo de união, parceria, amizade, envolvimento com novo e com o desconhecido. É entender que todo indivíduo é importante, independentemente de ter deficiência ou não.

Mais especificamente sobre a inclusão escolar e sua relação com a sociedade como um todo, a autora afirma:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade de bens e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (MANTOAN, 2005, p. 16).

A inclusão é, portanto, “[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2005, p. 16). Nesse sentido, tal prática deve ser repensada no sistema de ensino, com o objetivo de aceitar a pessoa com deficiência nas suas particularidades e potencialidades. Assim, a inclusão deve atender a todos na escola e incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção, oferecendo educação de qualidade para todos.

Sartoretto (2011, p. 77) destaca que:

[...] a inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os

conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo, na medida de suas possibilidades.

Drago e Rodrigues (2008) ressaltam que a escola inclusiva não se refere apenas a alunos com deficiência estarem no mesmo espaço, trocarem experiências e socializarem-se: é necessário que eles sejam respeitados nas suas diferenças, sem terem de se submeter a uma fonte de aprender, a uma língua que não é deles. É imprescindível que se sintam parte do grupo e identifiquem-se com ele, num processo constante de conhecimento e de reciprocidade. Incluir não é torná-los iguais, mas respeitar suas diferenças e libertá-los do ônus numa sociedade que estabelece padrões únicos.

A respeito da realidade emergente e complexa da inclusão, Drago e Rodrigues (2008, p. 66) também afirmam que:

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular o indivíduo na escola comum, implica dar outra lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, sua formação, seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional.

Portanto, pensar no contexto escolar com alunos com SD é pensar em mudar as práticas e o ambiente. A escola passa a ser um ambiente que transforma, gerando mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Essa inclusão vem de sistemas educativos que não são recortados nas “[...] modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais” (MANTOAN, 2003, p. 55). Logo, trata-se de uma outra visão de educação, que não se apresenta de forma compartimentada:

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos alunos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas parar e forçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar (MANTOAN, 2003, p. 61).

Segundo a autora, a escola se difere por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária: aproximar os alunos entre si, tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, ter como parceiras as famílias e a comunidade para cumprir o projeto escolar.

Outra autora que reflete sobre esse assunto é Prieto (2006, p. 40), que enfatiza que:

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. [...] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos. [...] A educação inclusiva tem sido caracterizada como um 'novo paradigma', que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Ou seja, quando se pensa em inclusão, no campo educacional, precisa-se pensar na realidade de cada sala de aula, buscando alternativas para que todos os alunos possam participar das atividades e, assim, exercerem a sua cidadania. Prieto (2006, p. 61) completa que as propostas educacionais feitas para inclusão requerem do professor uma atenção redobrada “[...] para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum. Esse direito envolve necessariamente uma reorganização pedagógica nas escolas”.

Mittler (2003, p. 236) concorda com esse pensamento afirmando que:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviços segregados, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Ao considerar a concepção de inclusão apresentada, é fundamental assegurar um local apropriado para que o profissional possa trabalhar de modo que atenda todas as necessidades específicas do sujeito que precise de assistência. Vale

destacar que estudos ainda devem ser feitos no país quando se trata de educação inclusiva, pois, conforme Stainback e Stainback (1999, p.29)

[...] desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, [...] precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

É preciso que a comunidade escolar, de forma geral, esteja preparada para receber esses sujeitos de direitos, pois a entrada de uma criança com SD ou com outras deficiências intelectuais na educação regular costuma trazer resultados muito positivos para todos os envolvidos.

Contudo, em setembro de 2020, foi decretada, pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, a Lei 10.502/2020 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Apesar de todos dos avanços em relação à inclusão de Pessoas com Deficiência – a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração da Guatemala (2001), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) - a nova Lei propõe, em seu segundo artigo, incisos seis e sete:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;
VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;
(BRASIL, 2020)

Entende-se que o decreto tem a intenção de propor opções aos pais e responsáveis sobre onde ocorrerá o ensino que as crianças terão, ampliando o atendimento de escolas inclusivas para, também, turmas e classes exclusivas que serão frequentadas apenas por alunos Público-alvo da Educação Especial (PAAE). Porém, tal medida abre precedentes para que muitas escolas se recusem a receber crianças com deficiência, afirmando, por exemplo, não estarem aptas a oferecer o ensino e as especificidades que essas crianças requerem. Dessa forma, ao encaminharem esses jovens para escolas e classes exclusivas para alunos PAAE,

são contrariadas as normas e legislações já instituídas no país, não permitindo que os alunos tenham contato com a diversidade que o ambiente escolar regular propicia. Alguns órgãos, como a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), divulgaram notas de repúdio sobre o decreto:

A presente política, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020, viola um direito humano da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente, quando viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos. Ao localizar no pressuposto da inclusão ou na “insuficiência da escola” a justificativa para não garantir o direito à convivência entre as diferenças, o presente decreto estigmatiza, exclui e segrega as pessoas com deficiência. [...] Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno (ABRASCO, 2020, s. p).

Além disso, o decreto instituído ocasionou o Projeto de Decreto Legislativo, proposto pelo senador Fabiano Contarato (REDE-ES) e pela senadora Mara Gabrilli (PSDB-SP), que visa sustar os efeitos da nova legislação afirmando que:

[...] o sistema educacional deve ser aprimorado para “garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” e providenciar “serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade” (art. 28, II e III). Ora, ao tratar aprimoramento e adaptação, o Estatuto nada mais faz do que determinar a melhoria das escolas regulares existentes e não a criação de escolas separadas. Fica claro, portanto, que Política Nacional de Educação Especial é excludente, ilegal e incompatível com todas as normas supracitadas (BRASÍLIA, 2020).

Torna-se, assim, imprescindível a aprovação desse Projeto, uma vez que o Decreto instituído pela Presidência da República vai de encontro aos progressos já existentes em relação à educação inclusiva brasileira.

2.3 A contribuição da Educação Física para a prática inclusiva do aluno

Público-alvo da Educação Especial

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. O respeito à diversidade faz com que percebamos que somos todos diferentes “[...] e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança” (CHICON, 2004, p. 43). Nesse sentido:

A educação física inclusiva deve ter como eixo o aluno, para que se desenvolvam competências e condições igualitárias, buscando, portanto, estratégias para dirimir a exclusão ou segregação. É por meio das atividades de educação física que os alunos podem ampliar esses contatos interpessoais, já que as atividades físicas propiciam o ensino de limites e superação, além de dar uma visão de competitividade e, também, a ter contatos físicos que são propostos pelas dinâmicas das práticas educativas que valorizem a diversidade e o respeito entre os alunos (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Dessa forma, nota-se a relevância de incluir Pessoas Com Deficiência, independentemente de quais sejam suas restrições e/ou dificuldades, nas aulas de Educação Física, pois essa disciplina, em especial, consegue promover a socialização, incentivando um ambiente amistoso e colaborativo entre todos, combatendo, portanto, a exclusão. Assim,

[...] o princípio da inclusão ou da não exclusão, segundo o qual nenhum aluno pode ser excluído de qualquer aula, procura garantir o acesso de todos os alunos às atividades propostas e o princípio de diversidade, que propõe uma Educação Física com conteúdos diversificados, não privilegiando, por exemplo, nenhuma modalidade esportiva” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 38).

Nessa direção, Rodrigues (2003) aponta algumas vantagens da Educação Física: flexibilidade inerente aos conteúdos trabalhados na disciplina; liberdade do professor na organização dos conteúdos, facilitando a sua prática e, por fim, os profissionais são vistos como propagadores de atitudes positivas perante aos alunos, gerando um clima mais favorável à inclusão. Além disso, é indiscutível que a Educação Física facilita a participação dos alunos nas atividades, pois

[...] a EF é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes (RODRIGUES, 2003, p. 6).

De acordo com Freitas e Leucas (2009), pensar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física significa considerar um processo de ensino e aprendizagem que busque dar as mesmas oportunidades de vivência e de experiência a todos os alunos. Nesse sentido, levando em consideração as relações humanas, Souza e Pich (2013) compreendem que a inclusão na Educação Física deve ter o significado de educar para a diferença, para a convivência e para a aceitação das diferentes configurações possíveis da corporeidade humana. Já para Venturini et al. (2010), a área contribui para o desenvolvimento do afetivo, social e intelectual de alunos com deficiência, pois o incentivo à inclusão torna a autoestima e a autoconfiança mais evidentes, contribuindo para a diminuição da desigualdade.

Dessa forma, é notório que a prática inclusiva dentro das aulas de Educação Física é fundamental, pois

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo (SOARES, et al., 1992, p.61, 62).

Conforme Soares *et al.* (1992, p. 29), “[...] a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola”. Portanto, a Educação Física deve oportunizar para a criança Público-alvo da Educação Especial (PAEE) as mais variadas formas de práticas corporais para que ela se aproprie dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade para depois reproduzi-los e transformá-los.

Soares *et al.* (1992, p. 29) afirmam que “[...] o ensino da Educação Física também deve ter um sentido lúdico, o qual proporcionará ao indivíduo elaborar pensamentos de formas criativas, tanto em seu lazer como também em seu meio de trabalho”. Nesse sentido, a Educação Física deve ampliar o repertório de jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginástica para que os alunos vivenciem, experimentem e se enriqueçam dessas manifestações da cultura corporal de movimento.

Nessa direção, Soares *et al.* (1992, p. 65) ainda afirmam que “[...] o jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um

ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. Para a criança isso é mais significativo, pois, segundo os autores, satisfaz sua necessidade de “ação”, além de ser fator de desenvolvimento que estimula a criança no exercício do pensamento. Isso porque:

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (SOARES et al., 1992, p. 66).

Assim, a Educação Física tem um papel importante nesse processo, pois é ela a disciplina em que a criança tem a liberdade de expressar seus desejos, medos, anseios e suas expectativas. Seguindo o mesmo princípio, Souza, Marques e Brait (2008, p. 3), afirmam que “[...] o jogar e o brincar são atividades inerentes ao ser humano”. Portanto, “[...] os jogos e brincadeiras vão muito além de preceitos técnicos e motores, e se fazem presentes, propiciando vivências significativas e não apenas imitações de gestos ou mera distração” (SOUZA; MARQUES, BRAIT, 2008, p. 3). Por isso é importante aproveitar esses conteúdos como “[...] estratégias metodológicas intencionais objetivando ensinar alguma coisa para alguém, considerando-o como um momento de criação e construção, mas mantendo sua característica lúdica e valorizando sua espontaneidade” (SOUZA; MARQUES, BRAIT, 2008, p. 3).

Já Peranzoni, Zanetti e Neubauer (2013, p. 3) destacam que

[...] através dos jogos, as crianças se comunicam com o mundo expressando-se, descarregando suas energias, interagindo com o meio onde vivem e com sua cultura. É brincando que a criança exercita suas potencialidades, provoca o funcionamento do pensamento e adquire conhecimento social e emocional.

É o que explicam Cidade e Freitas (2009) ao tratarem da chamada Educação Física Adaptada, em que damos a oportunidade para os alunos testarem suas habilidades através de atividades motoras com o intuito de desenvolver suas capacidades ao máximo possível, proporcionando, assim, que a criança Público-alvo da Educação Especial se sinta integrada no mesmo mundo das demais crianças e ao mesmo tempo consiga descobrir seus limites e capacidades.

Segundo Duarte e Werner (1995, p. 9), a Educação Física Adaptada

[...] é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.

Criada oficialmente nos cursos de graduação por meio da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE), a Educação Física Adaptada prevê a atuação do professor com Pessoas Com Deficiência e outras necessidades especiais. No entanto, muitos profissionais que hoje trabalham nas escolas não tiveram a oportunidade de conhecer os conteúdos e assuntos relacionados a esse ramo em sua formação.

O objetivo dessa área é que, ao desenvolver o trabalho com crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEE), o docente fique atento às suas potencialidades e adapte à sua prática para obter êxito no processo inclusivo. Assim, a criança começará a desenvolver suas capacidades físicas como os outros alunos de maneira adequada às possibilidades de sua deficiência. Para que isso ocorra, Cidade e Freitas (2009, p. 15) afirmam:

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas.

Com essas informações, o professor pode desenvolver estratégias teórico-metodológicas, conforme a característica de cada aluno PAEE, propiciando a participação nas atividades – desde que adaptadas às suas necessidades –, igualmente aos demais, incluindo-o efetivamente nas aulas. É importante ressaltar que a criança com SD apresenta várias características próprias, como a cervical mais sensível, o que faz com que não se possa aplicar qualquer atividade para não colocar em risco sua integridade.

Cidade e Freitas (2002) afirmam que alunos com deficiência leve e moderada podem participar de atividades dentro do programa de Educação Física, desde que feitas algumas adaptações e tomados determinados cuidados. Além disso, os autores destacam que é preciso que tais práticas tenham caráter lúdico e favoreçam situações em que a criança aprenda a lidar com seus fracassos e seus êxitos.

Esse cuidado individual é o centro da reflexão realizada por Lara e Pinto (2017, p. 69):

A Educação Física inclusiva deve ter como eixo o aluno, para que se desenvolvam competências e condições igualitárias, buscando, portanto, estratégias para dirimir a exclusão ou segregação. É por meio das atividades de Educação Física que os alunos podem ampliar esses contatos interpessoais, já que as atividades físicas propiciam o ensino de limites e superação, além de dar uma visão de competitividade e, também, a ter contatos físicos que são propostos pelas dinâmicas das práticas educativas que valorizem a diversidade e o respeito entre os alunos.

Outros autores corroboram esse pensamento, como Bueno e Resa apud. Cidade e Freitas (2009, p. 9), que afirmam:

A Educação Física adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender as necessidades de seus educandos.

Assim, o professor de Educação Física não pode pensar em duas aulas diferentes, mas sim em uma aula que agregue tanto o aluno com PAEE quanto os demais. Tudo depende do planejamento do professor e do modo que ele vai conduzir as suas aulas. É por isso que Lara e Pinto (2017) destacam o papel do profissional para o processo de inclusão:

O professor é primordial nessa relação e nesse processo inclusivo, pois essa forma de educação propõe grandes desafios. O professor é o principal mediador nas relações entre os alunos, é por meio da intervenção crítica e social do professor que os alunos podem ter uma nova visão sobre as diferenças entre os outros e entre si (LARA; PINTO, 2017, p.68).

Quando a aula é mediada pelo professor, há uma troca de experiências entre ele e seus alunos, e desses entre si, apresentem eles algum tipo de deficiência ou não. Com isso, há um processo de ensino e aprendizagem mútuo, em que o educador repassa o que sabe e aprende com os alunos o que ainda não sabe, troca que ocorre entre os alunos também. Então, isso evidencia que a responsabilidade da inclusão é exclusiva do professor. Lara e Pinto (2017) ressaltam também a necessidade de um ambiente escolar que atenda às necessidades do aluno:

Para que essas adaptações influam em um caráter inclusivo, os professores e a estrutura escolar devem estar preparados para receber os alunos de acordo com suas características individuais e com seu tipo de deficiência. Desde a elaboração do programa de atividades para que se tenha um ambiente realmente inclusivo, o professor deve estudar o ambiente e os acontecimentos de acordo com o contexto dos indivíduos que compõem o grupo (LARA; PINTO, 2017, p. 69).

Apesar da importância do ambiente escolar, é preciso que ele tenha acessibilidade e sala de recursos para o acesso à inclusão, o que infelizmente não ocorre sempre, pois muitas escolas ainda não possuem a estrutura adequada e profissionais que apresentem a qualificação desejada para receber alunos com deficiência. Por isso é urgente o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para solucionar essas demandas, em especial apoio ao professor, o qual lida diariamente com os alunos. Assim, o trabalho inclusivo pode se tornar mais efetivo.

2.4 Aproximação do resultado de algumas pesquisas sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física

O número de estudos que tratam da inserção de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física vem crescendo à medida que as políticas de inclusão são colocadas em prática. Um levantamento de publicações sobre este tema em revistas especializadas comprova o incremento de investigação na área.

A seguir, destacam-se alguns dos estudos realizados no levantamento bibliográfico realizado nas *Revista Movimento*, *Revista Pensar a Prática*, *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, *Revista Acta Brasileira do Movimento Humano*, *Revista EF Desportes.com*, *Revista Digital*, *Revista Brasileira de Educação Especial* a partir de um determinado recorte temporal – os anos de 2005 a 2018 – e como base os seguintes descritores: *Educação Física*, *inclusão* e *Síndrome de Down*.

Neto e Silva (2008), no artigo intitulado *A Inclusão Educacional de Alunos com Síndrome de Down*, investigam a tentativa de inclusão de três alunos com SD em uma escola pública do sul do estado do Rio de Janeiro. Sendo que, dos três alunos matriculados, dois estão inseridos em classe especial e o terceiro frequenta uma classe regular, para os autores

[...] a classe especial serve como uma válvula de escape. Não há, portanto, uma proposta de inclusão educacional mais ampla, no sentido de possibilitar aos alunos o acesso a uma educação completa e interação com os demais membros da comunidade escolar (NETO; SILVA, 2008, p. 108).

Essa pesquisa de caráter qualitativo, com características etnográficas e realizada por meio de coleta de dados em fichas de observação etnográficas e em diário de campo na escola pública, deixou explícito que, na escola investigada, havia um despreparo dos docentes, evidenciado na exclusão dos dois alunos que tinham desvio de comportamento, que ficavam restritos à classe especial e sem convívio no ambiente escolar. Os autores concluem o estudo mostrando que, permanecendo na educação regular, a criança com SD tem muito a ganhar em termos socioafetivos. Porém a direção da escola precisa de alternativas para realizar a inclusão, êxito que não foi obtido na escola analisada.

Na pesquisa de Chicon, Mendes e Sá (2011), intitulada *Educação Física e inclusão: a experiência na Escola Azul*, sobre o processo de inclusão de dois alunos PAEE (um aluno com baixa visão e outro com Síndrome de Down), verificou-se que, durante as aulas de Educação Física, o processo de inclusão é prejudicado quando os professores são levados a perpetuar e reproduzir atitudes de segregação em relação aos alunos PAEE, assim, tornando natural a não participação nas atividades escolares e sociais, mantendo a exclusão desses estudantes (CHICON; MENDES; SÁ, 2011, p. 198).

Nesse estudo os autores concluíram, ainda, que a disciplina curricular Educação Física pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva, sendo potencialmente um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica da escola (CHICON; MENDES; SÁ, 2011, p. 199). Para tal estudo os autores utilizaram o método de pesquisa etnográfica a fim de compreender a fundo o ensino dos movimentos corporais para a promoção da inclusão dentro da escola. No processo de coleta de dados, os pesquisadores fizeram uso de conversas informais com os alunos avaliados e com outros participantes para obter informações sobre seu cotidiano na escola. Eles utilizaram como estratégia a aprendizagem colaborativa entre alunos ou crianças, apoiando-os. Sendo assim, a inclusão bem-sucedida e a participação de alunos nas aulas e na vida da escola dependem significativamente das outras crianças e, com certeza, da mediação do professor.

O estudo de Alves e Duarte (2012) denominado *A participação de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso* observou a realidade do processo inclusivo das crianças com SD nas aulas de Educação Física em uma escola pública estadual situada no município de Campinas/SP. Para esses autores, o movimento inclusivo foi realizado parcialmente já que, apesar da ausência de dificuldades de compreensão e execução das atividades propostas por parte do aluno com SD, ficou evidente a presença de uma estruturação limitada das relações sociais deste com seus colegas de classe. Isso, porque o aluno com a Síndrome de Down não era capaz de manter longos diálogos ou interagir integralmente com os demais estudantes, relações que se estabeleceram em maior parte durante a execução das atividades e não durante o tempo livre de aula.

Esses autores concluem que há muitas lacunas a serem preenchidas sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência. Para eles, são poucos os estudos que procuram investigar a concretização do processo inclusivo de alunos com SD na rede regular de ensino a partir da análise da sua participação efetiva e aprendizagem dos conteúdos ministrados, bem como da construção de relações sociais. Nota-se, portanto, a importância de novos estudos serem conduzidos visando analisar as causas limitadas das relações sociais estruturadas pela criança com deficiência durante as aulas de Educação Física e de outras disciplinas escolares.

Os autores ainda realizaram outra pesquisa (um estudo de caso qualitativo), denominada *Inclusão social e o aluno com síndrome Down: um estudo de caso nas aulas de Educação Física* (ALVES; DUARTE, 2013), que comprovou o resultado do estudo de caso anterior. Nesta, o aluno com Síndrome de Down apresentava limitações importantes na estruturação de relações sociais, que se mostraram de natureza restritas e marcadas pelos baixos índices de visibilidade social. Porém não foi possível mensurar se a pouca socialização se deu devido às limitações impostas pela SD, aos conteúdos ministrados, à metodologia de ensino utilizada nas aulas ou aos comportamentos e atitudes negativos (seus e/ou de seus colegas de classe).

Esses autores destacam que a inclusão do aluno com Síndrome de Down durante as aulas de Educação Física esbarra em dificuldades severas para promover a sua participação social junto à turma (ALVES; DUARTE, 2013). Os resultados descritos demonstraram um prejuízo por parte do aluno em estruturar relações sociais

com outros estudantes durante as aulas, mantendo o *status* de ignorado e indicando sua baixa visibilidade junto aos colegas de classe. Apesar disso, o aluno conseguiu estruturar uma relação de reciprocidade durante o ano letivo, bem como relações de troca com um reduzido número de colegas. Esse trabalho mostrou que há muitas barreiras que impedem a participação efetiva do aluno com SD nas aulas de Educação Física, embora, em certa medida, o processo de inclusão tenha ocorrido.

Especificamente, na presente pesquisa que originou esta Dissertação de Mestrado, foi possível observar uma situação parecida nas relações sociais entre a turma e o aluno com Síndrome de Down. Isto por conta do preconceito, da discriminação e da falta de sensibilidade das pessoas, aspectos que precisam ser trabalhados. Foi possível fazer essa avaliação em uma aula de Educação Física, pois observei que um aluno com deficiência física, que usava muleta, queria participar da aula, mas os alunos não o deixaram, alegando que ele atrapalharia o jogo, chamando-o de "aleijado", deixando-o muito triste.

Esses problemas de relacionamento entre alunos também foram apresentados na pesquisa de Nascimento, Costa e Laureano (2015), intitulada *A inclusão do Aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física em uma Escola Estadual de Parintins/AM*. Este estudo buscou compreender a realidade e as dificuldades da inclusão de alunos com SD nas aulas de Educação Física de uma escola estadual de ensino regular no município de Parintins/AM. Os autores realizaram um estudo de caso do tipo qualitativo-descritivo e constataram que muito ainda precisa ser feito para a inclusão dessas crianças nas escolas, sobretudo quanto às inúmeras barreiras políticas, sociais e mentais que influenciam negativamente o processo de inclusão no ensino regular.

Para os autores, quando se trata de inclusão na disciplina de Educação Física, os percalços são maiores devido à sua banalização. Essa visão descompromissada da Educação Física, desconsiderando sua importância no processo de ensino e aprendizagem do aluno, mostrou o quanto é difícil incluir alunos com Síndrome de Down nas escolas regulares de ensino e, principalmente, nas aulas de Educação Física. Essa situação condiz com o duro cotidiano encontrado também na realidade do contexto investigado na presente pesquisa, evidenciando que ainda são necessárias mudanças, tanto nos aspectos humanos, quanto materiais, para que a inclusão ocorra.

Com relação à presente pesquisa, é possível notar que no contexto escolar existem professores que necessitam de apoio e compreensão para lidar com alunos com deficiência. Já nos aspectos materiais, observei que o ambiente educacional ainda é muito precário, e, muitas vezes, faltam materiais como bolas, cordas, cones e até mesmo uma quadra para realização das práticas corporais, então o professor fica, às vezes, só com um espaço alternativo ou a sala de aula. O aspecto físico que envolve a disciplina de Educação Física também é determinante (positiva ou negativamente) no processo de inclusão de PCDs, como constatou o estudo de Marques, Castro e Lima (2014), denominado *Efeito da Forma, do Tamanho e da Textura de objetos na Habilidade Manipulativa de crianças com Síndrome de Down*.

Esses autores investigaram o efeito das restrições motoras na execução de uma tarefa manipulativa em crianças que já apresentam alguma restrição orgânica, como a Síndrome de Down, e suas características associadas. O estudo contou com a participação de seis crianças com diagnóstico de SD, entre 12 e 18 meses de idade, matriculadas em uma instituição de ensino especializada no PAEE.

O objetivo da pesquisa foi verificar o efeito de restrições à tarefa na organização de um exercício manipulativo de preensão manual em crianças com SD. Além disso, avaliou-se quanto os diferentes tamanhos, formas e texturas dos objetos poderiam influenciar a organização dos padrões de preensão manuais. O estudo concluiu que tais padrões são influenciados pela restrição à tarefa, sendo fruto da integração entre organismo, tarefa e ambiente. As pesquisadoras apontaram que a criança com Síndrome de Down não tem atraso, mas diferença na relação da magnitude das restrições no comportamento motor.

Deixando o campo dos estudos de caso e adentrando nas pesquisas de revisão bibliográfica, a pesquisa realizada por Castro e Lima (2013), intitulada *Psicomotricidade para crianças com Síndrome de Down* teve como objetivo analisar as contribuições de programas de atividades psicomotoras para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down, baseando-se na produção científica brasileira (base de dados digitais da Capes), entre 1987 e 2011.

Esses autores concluíram que, das pesquisas já produzidas, havia um único trabalho que realizou um programa de atividades psicomotoras para um grupo composto inteiramente por crianças com Síndrome de Down (SANTOS; WEISS; ALMEIDA, 2010). Isso evidenciou a carência de programas psicomotores voltados especificamente para crianças com Síndrome de Down, levando em conta que a

psicomotricidade contribui para o desenvolvimento psicomotor de crianças com a síndrome.

Já Furlan, Moreira e Rodrigues (2008), na pesquisa denominada *Esquema Corporal em indivíduos com Síndrome de Down: uma análise através da dança*, detiveram-se mais especificamente à dança e como ela contribui para melhoria do desenvolvimento do esquema corporal das pessoas com Síndrome de Down, favorecendo seus aspectos físicos, motores, sociais e relacionais. Os autores identificaram que o quadro sindrômico implica restrição de alguns aspectos do desenvolvimento motor e interacional, os quais refletem-se no esquema corporal do sujeito e na esfera proprioceptiva, sendo, portanto, fator de intervenção profissional no âmbito da estimulação educativa.

A pesquisa, de caráter descritivo-qualitativo, do tipo revisão bibliográfica, concluiu que

[...] com todos os aspectos ressaltados pela prática da dança e pela importância de se desenvolver o esquema corporal nos portadores de Síndrome de Down, a inserção dessa atividade nas instituições que participam da educação desses indivíduos pode ser uma importante ferramenta no desenvolvimento global dessas pessoas e uma possibilidade de ampliação dessa prática, que tanto tem a contribuir com os portadores de deficiência, mas que ainda é tão pouco explorado em suas potencialidades (FURLAN; MOREIRA; RODRIGUES, 2008, p. 242).

Nesse estudo foi utilizada a dança como instrumento para melhoria no desenvolvimento do esquema corporal da criança com SD, uma atividade que pode ser utilizada em qualquer realidade escolar, pois, por intermédio da dança, as crianças expressam seus desejos, angústias, alegrias e sentimentos, construindo um ambiente harmônico que melhora suas relações sociais, sem demandar grandes investimentos financeiros.

Em resumo, por meio da realização do levantamento bibliográfico, pode-se compreender o campo dos estudos relacionados às possibilidades de inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Os estudos aqui referenciados apresentam como ponto em comum a existência de um movimento ascendente que busca ultrapassar a fase apenas de integração do aluno deficiente nas aulas de Educação Física, indo em direção à perspectiva de inclusão efetiva desses sujeitos, em toda a sua complexidade.

Entretanto ainda persistem problemas relacionados à pouca estrutura em termos de espaços e materiais para o trabalho com as crianças com SD, como constataram alguns pesquisadores. Também há problemas relacionados à escola, como um todo, para ultrapassar a visão de que o aluno com SD deve também estar na escola para se socializar, como é destacado em outras pesquisas.

Outro aspecto evidenciado nos trabalhos levantados é a necessidade de continuidade de estudos no campo das práticas pedagógicas inclusivas com alunos com Síndrome de Down. Pode-se ressaltar a relevância de pesquisas que focalizem o trabalho do professor com avanços adquiridos pelos alunos além do afetivo social, sobretudo, deve-se investigar a apropriação dos conteúdos, objetivos e metodologias, visando contribuir com as práticas pedagógicas dos alunos com SD. Nessa perspectiva, buscou-se compreender a inclusão de aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades desses alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apontarei qual foi o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção que culminou na elaboração da proposta pedagógica para a inclusão nas aulas de Educação Física escolar. Assim, desenvolverei uma caracterização do local da pesquisa e de seu sujeito, que foi ponto de partida para a elaboração do projeto de intervenção desenvolvido com base nos conteúdos Jogos e Brincadeiras Populares. Todas as aulas planejadas e realizadas foram descritas no Apêndice 1 para a apresentação dos objetivos e das atividades de ensino desenvolvidas num período de dois meses com três aulas semanais.

Diante disso, este estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso de caráter exploratório, pois

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetividade, originalidade e coerência (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Conforme os autores Laville e Dionne (1999) o estudo de caso é a estratégia de pesquisa com dados existentes através da qual o pesquisador se concentra sobre um caso, geralmente escolhido por seu caráter considerado típico, a fim de investigá-lo com profundidade.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados utilizei a técnica de observação participante e o Diário de Campo, de uso individual, que serviu para fazer o registro dos dados e observações coletadas durante a realização das aulas de Educação Física. Os fatos foram registrados no diário logo após observados para garantir a fidedignidade.

O Diário de Campo consiste, assim, no registro completo e preciso das observações dos fatos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais

do professor-pesquisador, suas reflexões e comentários. Por isso, pretendi facilitar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção sobre os acontecimentos do dia de trabalho.

3.2 Caracterização dos sujeitos do estudo

A pesquisa aqui apresentada foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Zaira Manhães de Andrade – Cariacica/ES, com uma turma do 6º ano, na qual leciono aulas de Educação Física. A turma era composta por 33 alunos, de ambos os sexos, formada basicamente por crianças vindas de outras duas escolas, localizadas também no bairro Nova Rosa da Penha, que atendiam às séries iniciais do Ensino Fundamental – de 1º a 5º, denominadas de EMEF Souza Araújo e EMEF Mariuza Sequin. Por serem alunos que estavam trocando de escola, era a primeira vez que tive contato com a turma, que era bastante agitada, mas, ao mesmo tempo, participativa, realizando todas as atividades propostas.

Dentre os alunos estava o aluno com Síndrome de Down. Ele tinha 11 anos de idade, também, oriundo da Escola Ensino Fundamental *Mariuza Sequin* – Cariacica/ES, o que significa que ele já havia estudado com outros alunos de sua classe. Porém, era discriminado por toda a turma, inclusive pelos seus ex-colegas. É possível apontar, ainda, que ele não demonstrava estranheza ou medo e obedecia às regras.

Quanto aos conhecimentos cognitivos do aluno, notei que ele tem alfabetização pré-silábica, não conhece números, não faz encaixes, não reconhece o alfabeto nem copia as informações do quadro com precisão. A fala é ecológica e, tem muita dificuldade de compreensão e expressão. Além disso, este aluno necessita de cuidados ao realizar suas necessidades básicas: se alimentar, segurar a colher, utilizar o banheiro, vestir-se, etc. Em sala de aula, não consegue desenvolver as atividades propostas pelo professor regente, mas demonstra interesse em copiar, escrevendo rabiscos. É zeloso com o material, sorridente e amoroso com os colegas.

De acordo com a professora da Educação Especial que realiza o atendimento educacional especializado, foi feito um diagnóstico para obter

informações sobre este aluno com SD, por ele não possuir laudo médico e nunca ter frequentado instituições filantrópicas de apoio.

3.3 O acesso ao campo e o contexto do estudo

A fim de que o trabalho de observação e prática fosse realizado, fiz uma reunião com a equipe pedagógica, composta pela diretora, pedagogas e coordenadores, apresentando a proposta da pesquisa, explicando os objetivos que queria alcançar. A equipe compreendeu que a proposta seria de grande valia, de modo a melhorar a relação entre os alunos.

Em seguida, reuni-me com os professores de outras disciplinas para apresentar a proposta da pesquisa e explicar quais eram os meus objetivos. Novamente recebi resposta positiva à proposta do trabalho.

Uma vez que a pesquisa seria realizada com os alunos da escola, durante as aulas de Educação Física, houve uma reunião com os pais dos alunos. O esperado era que 33 pais e/ou responsáveis comparecessem, no entanto, devido ao trabalho, apenas 26 foram presentes. Os ausentes, no dia subsequente, ao saberem da proposta, concordaram com o projeto. A mãe do aluno com SD demonstrou empolgação, apoio e alegria com a pesquisa.

Para que todos os envolvidos no processo, direta ou indiretamente, estivessem cientes da situação e do porquê do projeto, realizei uma reunião também com os alunos. A professora do Atendimento Educacional Especializado, para contextualizar o tema, exibiu os filmes "Extraordinário" e "Como treinar seu dragão", conversando com a turma sobre o respeito às diferenças e às individualidades de cada pessoa. A reunião gerou sensibilização nos alunos e, no decorrer das aulas (item 4.4), eles passaram a ser mais tolerantes e respeitosos uns com os outros.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo, sob parecer número: 3.733.299 e todos os alunos assentiram em participar, disponibilizando sua imagem e voz para coleta de dados, assim como seus pais e responsáveis, que também apoiaram e deram o consentimento para que seus/suas filhos(as) pudessem participar da investigação.

Assim, as aulas foram divididas em três partes: a roda de conversa, para que os alunos compreendessem a brincadeira da aula; o momento prático, interação dos alunos durante os jogos e brincadeiras e, por fim, a reflexão, com o objetivo de solucionar os problemas que aconteceram ao longo das atividades.

No decorrer da aula registrei as falas, atitudes, participação, interação, expressões corporais, reações (choros, risos...) e outras observações no Diário de Campo.

Ao conversar com a turma, fiz um diagnóstico, avaliando o que os alunos haviam aprendido nas aulas de Educação Física na série anterior. Isso foi importante para realizar um levantamento de quais conteúdos eles praticavam antes e realizar o planejamento dos jogos e brincadeiras de acordo com as competências e capacidades já adquiridas pelos educandos.

Todos esses procedimentos, que ocorreram com a minha mediação, foram cruciais para a realização do projeto de intervenção. Este foi desenvolvido no período de dois meses, entre Março e Abril de 2019, com três aulas semanais ministradas, um total de 24 aulas, como descreve o Apêndice.

As aulas foram planejadas após a realização de avaliação diagnóstica realizada com a turma e, a partir disso, retomei algumas das aulas já praticadas pela turma e re programei atividades novas com o objetivo de incrementar o desenvolvimento da turma. Além disso, foi necessário pensar em adaptações para determinadas atividades, pois a quadra não estava disponível (foi condenada e estava interditada), sendo possível utilizar apenas o espaço do pátio da escola.

Ao longo das aulas foram adotados alguns procedimentos didáticos-metodológicos¹ que incentivassem a interação entre os alunos, facilitando a inclusão do estudante com Síndrome de Down, são eles:

- roda de conversa com a turma sobre a brincadeira;
- explicação das regras do jogo;
- incentivo à criança PAEE a participar das atividades;
- trabalho colaborativo da turma com o aluno PAEE;
- aluno PAEE como protagonista na brincadeira;

¹ Esses procedimentos didáticos-metodológicos foram pensados de acordo com algumas das experiências pedagógicas publicadas no site **Diversas: educação inclusiva na prática**. Disponível em: <diversa.org.br/relatos-de-experiencia>. Acesso em: 22 set. 2019.

- flexibilização na brincadeira proposta;
- acompanhamento do aluno PAEE durante as atividades.

Todos os procedimentos que fiz foram aplicados nas aulas de Educação Física com mediação. O cumprimento do primeiro e segundo procedimentos descritos teve minha ação direta, deixando os demais, como uma condição para a criação da interação, a cargo dos alunos, para que avaliasse a capacidade de interação do aluno com SD com a turma. Assim sendo, as atividades, de acordo com as aulas, foram:

- Aula 1: A atividade que propus para a turma foi a bolinha de gude, brincadeira de caráter lúdico e divertido que envolve a todos e promove a socialização dos educandos, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. Foi feita uma roda de conversa com a turma para que eu explicasse a atividade e as regras do jogo e fiz a mediação caso os alunos apresentassem alguma dificuldade na realização da prática ou ocorresse algum conflito. Além disso, incentivei a criança com SD a participar das atividades e a turma a ser colaborativa, de modo que, caso fosse necessária a flexibilização da brincadeira proposta, isso ocorresse da melhor forma, a fim de que o aluno pudesse participar. Assim, a roda de conversa, a exposição das regras do jogo, o incentivo à criança com Síndrome de Down e à colaboração da turma e a flexibilização das brincadeiras foram adotados em todas as 24 aulas registradas, não sendo, portanto, citados novamente na descrição das aulas nesta parte do trabalho. Para tanto, conforme Apêndice.

- Aula 2: a atividade que apresentei para a turma consiste na corrida do ovo, brincadeira que desenvolve o controle motor e emocional dos alunos.

- Aula 3: a atividade apresentada para a turma foi a brincadeira conhecida como mãe da rua, a qual permite à criança maior liberdade e autonomia em se movimentar, interagir e socializar com os demais alunos.

- Aula 4: a brincadeira escolhida foi o gato e o rato, que oportuniza à criança várias formas de se expressar, como por meio do movimento dos corpos, dos gestos e da linguagem. Nela, a criança compartilha o espaço, se socializa e se integra no grupo.

- Aula 5: pique bandeira foi a brincadeira escolhida para a turma, muito praticada no cotidiano das crianças, permitindo o envolvimento de todos com o trabalho em equipe, promovendo a cooperação, a interação e a socialização do educando.
- Aula 6: a atividade proposta foi a corrente que pega gente, que tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da noção espaço-temporal e das capacidades socioafetivas das crianças, como a cooperação (fator que foi muito estimulado entre a turma ao longo da brincadeira).
- Aula 7: os alunos fizeram nesta aula a corrida do bastão, brincadeira que permite a participação de todos, a cooperação, o trabalho em equipe e o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e afetivas.
- Aula 8: a cabra cega foi a brincadeira escolhida, por trabalhar os sentidos, especialmente a audição e o tato, já que são as formas possíveis na atividade para encontrar alguém. Assim, trabalhei a atenção e a percepção sensorial dos participantes.
- Aula 9: a barreira é um jogo que visa desenvolver o trabalho em equipe, a cooperação e a socialização, melhorando a atenção dos educandos e a coordenação motora.
- Aula 10: a atividade proposta para a turma consiste na cesta fugitiva. Esse jogo possibilita que a criança passe a entender e a estabelecer regras por si mesma ou pelo grupo, o que proporciona a resolução de possíveis conflitos gerados no momento da atividade.
- Aula 11: o cabo de guerra, também conhecido por jogo da corda, é uma atividade esportiva que envolve força e cooperação em que duas equipes disputam entre si.
- Aula 12: a corrida do saco é popular e faz muito sucesso entre as crianças. A brincadeira consiste em alcançar a linha de chegada antes dos demais, pulando com o saco.
- Aula 13: pular corda foi a brincadeira escolhida, atividade que desenvolve habilidades corporais básicas e a interação em pequenos grupos, além da possibilidade de introduzir e desenvolver a ideia de diversificação e transformação de estruturas lúdicas convencionais. Esta brincadeira pôde ser vista, ainda, como uma interessante e divertida forma de cultivo e valorização da cultura lúdica tradicional de nosso país.

- Aula 14: o handebol de baliza é um jogo baseado na troca de passes e arremessos entre os membros das equipes, trabalhando, assim, aspectos motores dos participantes, além da cooperação entre os membros do grupo.
- Aula 15: a atividade proposta para a turma foi o jogo dos 10 passes, que permite a integração dos alunos e faz com que eles trabalhem em grupo, melhorando o processo de cooperação.
- Aula 16: o pique-pega é uma brincadeira simples, de fácil execução, pois não necessita de nenhum material específico. Além disso, ela desenvolve a noção espaço-temporal e os movimentos fundamentais da locomoção, como andar e correr, e promove, ainda, a participação, a socialização e a interação.
- Aula 17: a atividade proposta para a turma consiste no futebol de casal, brincadeira em grupo que favorece alguns princípios como o compartilhamento, a cooperação, a liderança e a obediência às regras.
- Aula 18: a atividade coelho sai da toca foi escolhida porque trabalha questões motoras ao mesmo tempo em que exercita a ludicidade da criança.
- Aula 19: a corrida de jornal é uma atividade que trabalha questões motoras, além do controle emocional dos alunos.
- Aula 20: a corrida do lenço é uma brincadeira em equipe que trabalha a cooperação e o desenvolvimento motor.
- Aula 21: nesta aula o vôlei lençol foi escolhido porque trabalha principalmente a cooperação entre os membros do grupo, além de permitir a participação de todos.
- Aula 22: a atividade cesta humana é uma brincadeira que desenvolve o trabalho em equipe, a cooperação e promove a participação de todos.
- Aula 23: a atividade passar o arco pelo corpo consiste em trabalhar a socialização e a cooperação, além de estimular a coordenação motora grossa, a velocidade e a concentração.
- Aula 24: a atividade foi elefante colorido, que consiste no trabalho em equipe, cooperação, socialização e participação de todos.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados coletados será apresentada no capítulo seguinte, com base na organização de três grandes eixos: a importância do desenvolvimento motor,

cognitivo e afetivo-social do aluno com Síndrome de Down para aprendizagem dos conteúdos Jogos e Brincadeiras Populares; a interação prevista entre mim e a turma para a inclusão do aluno com SD nas aulas de Educação Física e, por fim, as dificuldades e as possibilidades na prática de inclusão nas aulas de Educação Física.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados coletados durante a realização das aulas previstas para o desenvolvimento desta pesquisa. Para que pudesse ter uma compreensão maior de como foi o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física, selecionei sete estratégias principais para analisar, de acordo com referencial teórico desta pesquisa, baseadas em algumas das experiências pedagógicas publicadas no site *Diversas: educação inclusiva na prática*.

O objetivo destas estratégias é incentivar a interação entre os alunos, facilitando a inclusão do estudante com SD, sendo elas:

- 1) roda de conversa com a turma sobre a brincadeira;
- 2) explicação das regras do jogo;
- 3) incentivar a criança PAEE a participar das atividades;
- 4) trabalho colaborativo da turma com o aluno PAEE;
- 5) colocar o aluno PAEE como protagonista na brincadeira;
- 6) flexibilização na brincadeira proposta;
- 7) acompanhar o aluno PAEE durante as atividades.

4.1 Roda de conversa com a turma sobre a brincadeira

Ao considerar a importância da figura do professor como mediador nas relações entre os alunos, conforme evidencia Lara e Pinto (2017), todas as atividades desenvolvidas durante as aulas foram precedidas por uma roda de conversa. Por meio dela, expliquei as atividades que seriam desenvolvidos em cada uma das aulas.

Essa estratégia foi realizada para sensibilizar a turma a respeito da atividade, de forma a estimular a troca de experiência entre o aluno com SD e os demais alunos. Busquei possibilitar a abertura ao diálogo entre todos, repassando conhecimentos e permitindo, também, que os alunos intercambiassem o que sabiam entre eles, de modo que havia troca de ensinamentos.

Para tanto, sentei com os alunos no chão, formando uma roda, para que a

brincadeira fosse explicada. Durante a conversa, perguntei se alguém conhecia os jogos e brincadeiras ou se já brincaram em outro lugar. Em algumas aulas, quando os alunos se manifestavam positivamente, pedia que eles explicassem para a turma a brincadeira. Isso foi percebido nas seguintes aulas: Aula 1 (*bolinha de gude*); Aula 2 (*corrida do ovo*); Aula 3 (*mãe da rua*); Aula 4 (*gato e o rato*); Aula 5 (*pique bandeira*); Aula 6 (*corrente que pega gente*) e Aula 7 (*corrida do bastão*), nas quais quatro alunos do sexto ano, que participavam com frequência nas aulas, conseguiram explicar para a turma como eram os jogos ou as brincadeiras e como se praticava essas atividades.

O objetivo da roda de conversa é fornecer informações e preparar os alunos igualmente para a prática, inclusive o aluno com SD, de forma que possam compreender a atividade e serem autônomos, participativos e ativos no jogo, conforme o que propõe a escola inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.11-12):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Esse objetivo dialoga diretamente com as ideias de Vygotsky (2007), que afirma que a criança com deficiência tem a capacidade de aprender assim como as demais e esse processo se desenvolve mediante a interação social com o meio no qual ela está inserida. É possível dizer que essa atividade promoveu a interação do aluno com Síndrome de Down e a turma, uma vez que houve a comunicação entre eles, de maneira que se relacionavam, conversavam, diziam se a brincadeira era legal, se estavam se divertindo e manifestavam-se sobre como prestariam ajuda mutuamente para ganhar o jogo e pediam para brincar mais.

Foi possível notar que, na maioria das rodas de conversa, o aluno com SD se movimentava com liberdade, gesticulando com as mãos e braços, batia palmas, pulava e conversava com os outros alunos do grupo. Durante alguns momentos, ele se ausentava das rodas, procurando a companhia dos colegas com quem possuía mais afinidade, porém, prestava atenção na explicação porque eu chamava sua

atenção quando se distraia e pedia que retornasse para a roda. Vale ressaltar que, durante as atividades, havia um bom relacionamento entre ele e a turma, pois esta o aceitava no grupo, abraçando, pegando na mão dele, chamando para que ele participasse dos jogos e brincadeiras.

Além disso, o aluno com Síndrome de Down conseguiu entender a maioria das brincadeiras propostas. Por exemplo, na Aula 4, *gato e rato*, ele deu as mãos aos colegas e começou a participar de forma descontraída e autônoma, rindo muito. Essa questão colaborou para que ele permanecesse na aula durante todo o tempo, participando e interagindo, assim como os demais colegas, uma vez que, por meio da roda de conversas, adquiria conhecimentos suficientes para ser incluído na atividade. Embora alguns alunos tenham se recusado a dar as mãos uns aos outros, a minha mediação foi necessária e consegui contornar a situação. De acordo com Mantoan (2003, p. 53), “a inclusão (...) se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos”.

Algumas exceções ocorriam quando o aluno pedia para ir ao banheiro e beber água. Também, em certas ocasiões, ele se levantava e saía da roda para se sentar debaixo de uma árvore, junto a uma amiga com a qual se identificava, para conversar e aproveitar a sombra. Isso acontecia porque a quadra estava interditada e a brincadeira acontecia no pátio, onde o sol era muito forte, então, como sentia muito calor, pedia para ficar um pouco na sombra. Porém, após o descanso, ele retornava para a brincadeira.

Certas adversidades foram percebidas em algumas rodas de conversa. Um exemplo ocorreu quando dois alunos implicaram com o aluno com Síndrome de Down, dando-lhe um tapa na cabeça e xingando-o, o que o deixou muito irritado e aborrecido. À ocasião, ele ficou sentado de cabeça baixa, chorando. Isso fez com que ele saísse da roda. Nesse momento, o professor interveio, advertindo os dois alunos para que se desculpassem. Feito isso, o aluno retornou para a roda de conversa. Esse fato só ocorreu em uma única aula.

Sartoretto (2011) destaca que só é possível que haja a inclusão de pessoas com deficiência quando há respeito à diferença. Busquei, portanto, adotar medidas que, a partir da repreensão às atitudes discriminatórias de alguns alunos, permitissem que a criança com SD se sentisse confortável, reconhecida e valorizada, voltando para a atividade mais segura e confiante do que estava antes, participando segundo seu

ritmo. As atitudes discriminatórias eram pautadas em xingamentos com termos pejorativos, como "retardado" e "doente", além de acusações de que o aluno com Síndrome de Down iria atrapalhar o jogo. Porém, mediei essas situações de maneira a amenizar os conflitos.

Diante das atitudes discriminatórias de alguns alunos, outros acolheram o aluno com Síndrome de Down com carinho e atenção, demonstrando amizade, solidariedade e aceitação no grupo. Isso ficava ainda mais evidente nas brincadeiras, como no caso do *pique bandeira*, quando os colegas ajudaram uns aos outros, alegres e empolgados.

Acredito, então, que a roda de conversa iguala em condições todas as pessoas, pois ficam no mesmo plano. Quando há a conversa sobre o que será feito na aula os alunos imaginam como as atividades serão executadas e, de alguma maneira, trazem para o plano da reflexão e da consciência as práticas que ainda não estão acontecendo. Eles aprendem a organizar o pensamento em função das práticas, a refletir e levar o conhecimento para sua consciência. Assim, tornam-se coautores da aula, que se torna um espaço de reflexão, trocas de ideias e experiências, liberdade de expressão, autonomia, construção coletiva e espaço de debate democrático, como afirma Siste (2003, p. 91):

Conversando, definimos juntos o que fazer para garantir uma convivência harmoniosa. A Roda de Conversa é um instrumento fundamental na gestão de conflitos, pois estimulam-se o tempo todo o diálogo, a troca de experiências e saberes. [...] Assim como com os pequenos, com os maiores também nos utilizamos da Roda de Conversa para definirmos os limites que orientam nossa convivência, colocamos em discussão problemas que porventura surjam nesse convívio.

A roda de conversa, para o aluno com Síndrome de Down e para os demais, foi um espaço de diálogo e troca de experiências, permitindo que os alunos se expressassem e escutassem uns aos outros, propondo novas ideias para outras atividades.

4.2 Explicação das regras do jogo

De acordo com os fundamentos de Adler (1999), todas as construções de um mundo social são baseadas em regras e normas que moderam como devem ser

as ações dos indivíduos perante a sociedade. Conseqüentemente, quando há infração das regras estipuladas, há constrangimentos, dificuldades ou punições.

Ao considerar o que aborda Pacheco e Cerqueira (2013), os profissionais de uma escola, incluindo os professores, devem se comprometer não apenas com a produção de conteúdo, mas com a construção da cidadania. De acordo com Cruz (2010, p. 16):

É essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos apresentando uma proposta que oferece e leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96; tem na cidadania seu eixo orientador e se compromete com valores e conhecimentos que viabilizam a participação efetiva do aluno na vida social.

Por meio dessa colocação, acredita-se que as brincadeiras e jogos, por serem baseados em regras, são capazes, de alguma forma, de direcionar e preparar os alunos previamente para a vida em sociedade. Essa ideia é corroborada, por exemplo, por Antunes (2017), que relaciona os jogos com a aprendizagem, uma vez que promovem "sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio", ou seja, as regras sociais implícitas. "Nesse sentido, toda essência do jogo se sintetiza em suas regras, pois é operando dentro de algumas regras e percebendo com clareza sua essência que vivemos bem e nos relacionamos com o mundo. Jogar é plenamente viver" (ANTUNES, 2017, p. 10).

Peranzoni, Zanetti e Neubauer (2013), com base em reflexões bibliográficas sobre a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças, afirmam que os jogos e brincadeiras contribuem sobremaneira para o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos. Um dos fatores elencados pelas autoras é o aprendizado sobre o respeito às regras e o cumprimento das normas, de forma que as crianças se tornem capazes de se organizarem para conseguir interagir de acordo com o esperado.

O papel do educador é um importante fator no desenvolvimento das regras do jogo, uma vez que:

Um verdadeiro educador não entende as regras do jogo e um jogo apenas como elementos que o tornam possível, mas como verdadeira lição de ética e moral que, se bem trabalhadas, ensinarão a viver, transformarão e, portanto, efetivamente educarão (ANTUNES, 2017, p. 11).

Por esse motivo, durante as aulas, após a roda de conversa, apresentei as

regras, expondo como cada atividade deveria ser realizada. Para tanto, era explicado o passo a passo, mostrando que os alunos não podiam infringir regras e, muito menos, agredir o colega verbal e/ou fisicamente, evitando, dessa forma, possíveis conflitos. Enfatizei o que poderia ser feito para jogar em harmonia, mantendo o respeito mútuo entre eles. O objetivo principal da explicação das regras era fazer com que os alunos compreendessem os jogos e brincadeiras e os desenvolvessem, de forma a se concentrarem em cumprir os desafios propostos segundo as regras.

Ao serem expostos às regras dos jogos e brincadeiras, os alunos, em diversas aulas, já as conheciam previamente. É o caso, por exemplo, da Aula 1, que propunha a brincadeira lúdica de *bolinhas de gude*. Nessa aula, aproveitei que certos estudantes eram mais experientes que os demais e solicitei que explicassem as regras para toda a turma, auxiliando-os no processo de interação. Todavia, isso não impediu que alguns conflitos acontecessem durante a realização da brincadeira, como a existência de dois grupos que reclamavam dos colegas que não estavam cumprindo as regras adequadamente.

Na maioria das aulas, a criança com Síndrome de Down não apresentava estranheza ou medo e obedecia às regras, compreendendo-as, ainda que parcialmente. Dessa forma, buscava respeitar as regras implícitas e explícitas, ou seja, tanto aquelas estipuladas pelo jogo, quanto aquelas sociais, cooperativas, de convívio adequado e comportamentais, presentes durante a atividade. Um exemplo ocorreu na Aula 18, na brincadeira *coelho sai da toca*. O aluno com SD iniciou a atividade de mãos dadas com uma colega, fazendo o papel de toca. Depois, quando passou a ser o coelho, começou a correr para entrar na toca, mostrando-se muito alegre e com disposição, desempenhando corretamente as regras do jogo. Ao longo de toda a brincadeira, ele se mostrou bastante entusiasmado em ambas as posições ocupadas, assim como seus colegas de turma. Outro exemplo ocorreu na Aula 1, quando entendeu que só podia jogar a bolinha no lugar certo, devendo respeitar a vez do outro jogar e pegar as bolinhas de gude apenas quando permitido.

Vale ressaltar, porém, que nem sempre o aluno seguiu as regras, mesmo entendendo-as. Algumas vezes isso ocorreu devido às suas limitações motoras e cognitivas, que o impossibilitaram de executar adequadamente alguns movimentos ou seguir alguns comandos que eram necessários ao cumprimento das regras do jogo. Todavia, isso não o impediu de continuar participando, bastando que houvesse algumas adaptações nas regras. Um exemplo de tal situação ocorreu na Aula 2, com

a brincadeira da *corrida do ovo*. Mesmo entendendo que era uma regra voltar à linha de chegada caso deixasse o ovo cair da colher, não conseguiu manter o equilíbrio e segurá-lo fixamente, ocasionando a queda por repetidas vezes. Nesse caso, foi necessária a adaptação da regra do jogo, que permitiu que ele continuasse a caminhada de onde havia parado, desconsiderando-se a necessidade de retornar do início. De toda maneira, busquei mediar de forma a direcioná-lo novamente para a prática adequada da brincadeira. A ideia era não deixar que a criança perdesse o foco, mas, sim, que fosse capaz de desenvolver a sua capacidade de conviver socialmente segundo o estipulado pelas regras, com suas devidas adaptações.

Mesmo diante das dificuldades, o aluno com SD se comprometia com a realização da atividade e aceitava as adaptações dos jogos e brincadeiras, compreendendo que era para o seu bem.

Outro fato que merece destaque é que nem sempre todos aceitavam as regras de forma passiva, contestando e mostrando descontentamento. Isso ocorreu na Aula 7, com o *futebol de casal*, futebol realizado em duplas, que devem manter as mãos dadas durante toda a brincadeira. Os alunos reclamaram bastante porque não podiam soltar as mãos, o que causava certo desequilíbrio entre eles. O aluno com Síndrome de Down reclamou, ainda, que a aluna com quem estava fazendo dupla apertava a sua mão com muita força. Novamente intervi, reafirmando a importância da regra e buscando conscientizá-los da necessidade de segui-la adequadamente para que o desenvolvimento das habilidades de cooperação e entrosamento da dupla fosse alcançado. Especificamente, no caso da criança com SD, mediei a situação e conscientizei a colega da necessidade de segurar a mão do parceiro de forma que fosse confortável, não sendo necessário apertar com força, apenas com firmeza. Orientei também o aluno com SD a segurar a mão da colega com firmeza para que ela sentisse confiança de que não a soltaria. Ambos compreenderam a conversa e conseguiram prosseguir com o jogo adequadamente até o final da aula.

Esse fato demonstra claramente que disponibilizar a regra do jogo previamente permite que todas as crianças, inclusive aquela com Síndrome de Down, tenham a capacidade de desempenhar as atividades. Demonstra, também, que a quebra das regras do jogo não foi uma questão exclusiva do aluno com a síndrome, mas de diversos alunos, o que evidencia que a condição não limitava a sua compreensão e adequação às regras, pois isso aconteceu também com as demais crianças.

Foi possível atestar, então, que o jogo com regras proporcionou à turma e ao aluno com Síndrome de Down confiança e respeito, evitando, na maioria das vezes, brigas e conflitos, pois sabiam previamente o que poderia e deveria ser feito ou não. Um exemplo disso é em relação à Aula 3, com a brincadeira *mãe da rua*, na qual os alunos tinham que atravessar o pátio pulando com apenas uma perna sem que fossem tocados pelo pegador. Indícios de brigas surgiram quando alguns alunos se sentiram prejudicados por aqueles que transgrediam as regras e utilizavam as duas pernas para ter mais agilidade, porém, parei a atividade para enfatizar as regras da brincadeira, o que gerou a compreensão e amenizou a possibilidade dos conflitos.

A explicação das regras gerou resultados positivos também para o convívio social entre o grupo e o aluno com Síndrome de Down, pois em todas as aulas houve cooperação, apoio mútuo e compreensão em relação às condições de cada indivíduo. Por fim, as explicações detalhadas possibilitaram, conforme visto, que o aluno com SD permanecesse mais tempo na aula junto aos seus colegas, como ocorreu na Aula 7, *futebol de casal*, em que ele e sua dupla prosseguiram na brincadeira após entenderem como dar as mãos adequadamente.

4.3 Incentivar a criança PAEE a participar das atividades

O incentivo ao aluno com Síndrome de Down foi de extrema importância para a sua adequada participação nas brincadeiras e jogos propostos. Essa medida foi adotada como parte de uma estratégia para garantir que o aluno em questão se sentisse igual às demais crianças. De acordo com Feltrin (2004, p. 16), “o aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido, valorizado e incluído e não, simplesmente, tolerado no seu grupo”.

Tal prática ocorreu tendo em vista a situação anterior do aluno, que ficava isolado durante as atividades porque os colegas o deixavam de lado, ignorando-o. Era possível percebê-lo observando as aulas de longe, curioso, mas sem coragem de participar. Então, conforme o proposto por Lourenço e Paiva (2010), busquei incentivar e motivar o aluno com Síndrome de Down a participar das atividades, convidando-o verbalmente e mostrando como as atividades ocorriam. O processo de mudança foi gradual já que, a princípio, o próprio aluno com SD recusava-se a participar das atividades. De acordo com Lourenço e Paiva (2010, p. 113):

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nós devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios.

Ainda segundo os autores, a motivação, apesar de não poder ser observada diretamente, pode ser percebida pelo comportamento de uma pessoa (LOURENÇO; PAIVA, 2010). Vale ressaltar, ainda, que “a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação” (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 134).

Actualmente as teorias cognitivas da motivação dão preferência ao estudo das crenças, valores e emoções do sujeito, por considerarem que essas desempenham um efeito mediador no comportamento e cumprem uma forte influência no processo motivacional. Do conjunto de crenças relacionadas com a aprendizagem e o desempenho dos alunos sobressai o papel das atribuições de causalidade, que faz referência às crenças pessoais acerca das causas responsáveis pelas experiências de sucesso ou de fracasso escolar (WEINER; 1985, apud LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 134).

Diante da reflexão feita pelos autores, é possível associar a falta de motivação do aluno com Síndrome de Down em participar das aulas devido às suas experiências passadas, pois, por não se sentir aceito no grupo e sentir-se excluído, atribuía a conotação de fracasso à sua participação e ao seu desempenho nas atividades.

Quando conhecemos as atribuições de causalidade dos alunos, somos capazes de adaptar a intervenção de forma a incentivar positivamente o aluno no processo de aprendizagem (LOURENÇO; PAIVA, 2010). Alguns exemplos de intervenção são:

(i) a oferta de apoio, incentivo e orientação aos alunos; (ii) a implementação de acções educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do aluno e o domínio da tarefa em ambiente de cooperação; (iii) a preparação de actividades de aprendizagem com um nível apropriado de complexidade, agradáveis e desafiantes para os alunos; (iv) a promoção de avaliações que também fomentem oportunidades de participação, aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos; e (v) a utilização de feedbacks positivos acerca da competência e a auto-eficácia dos alunos nas actividades, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 135).

Assim, incentivei e motivei o aluno, tendo como base as estratégias supramencionadas. Diante disso, o aluno com Síndrome de Down foi se mostrando mais aberto aos convites. Para gerar nele o sentimento de acolhimento, eu o chamava com zelo e carinho, abraçando-o e conduzindo-o, até que, certo dia, ele decidiu participar. A partir daí, percebi que meu papel se tornou ainda mais significativo, pois era perceptível que o aluno tinha muitas dificuldades nas atividades e precisava ser incentivado a não desistir.

Seron, Arruda e Gueguol (2015) buscaram, em seu estudo, identificar quais eram as principais barreiras percebidas para a prática de atividade física por pessoas com deficiências motoras. A falta de incentivo foi uma questão interpretada como barreira para 28% dos participantes do estudo. Também, a falta de companhia foi uma questão para 56% das pessoas e o constrangimento para 44%. Percebeu-se que todos esses três elementos desmotivavam o aluno, mas, principalmente, a falta de incentivo e de companhia, já que era isolado do grupo e ninguém o convidava para participar das aulas.

Baumeister e Leary (1995), citados por Loureço e Paiva (2010), consideram que a necessidade de pertencimento é uma necessidade universal.

Nesse ponto de vista, todos os sujeitos seriam incitados a estabelecer e manter, minimamente, relacionamentos interpessoais positivos, estáveis e significativos. Quando essa necessidade é fracassada, pelo menos em parte, os seus efeitos lesam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 137).

A partir dessas informações, foi necessário um trabalho de conscientização prévia com a turma, que ocorreu antes das aulas, consistindo em conversas e filmes. Nesse momento, contei com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado, de forma que a professora conversou sobre educação especial, a importância do respeito, da diferença, do incentivo e da cooperação. Também, os alunos assistiram a dois filmes: “Como Treinar seu Dragão” e “Extraordinário”, que tratam sobre diferenças.

4.4 Trabalho colaborativo da turma com o aluno PAEE

O intuito da abordagem de conscientização foi orientar todos sobre a

aceitação e a compreensão das condições do colega com Síndrome de Down, bem como sobre a necessidade de auxiliá-lo e incentivá-lo constantemente, de forma que não se sentisse sozinho, desmotivado ou constrangido. A ideia dessa medida foi baseada no que prediz Freire (1979), a fim de estimular uma reflexão verdadeira sobre a realidade do contexto vivenciado pelos alunos, incluindo o aluno com SD.

De acordo com Angostini (2018), a ideia de conscientização converge com a própria educação. Lora, responsável pela apresentação da obra de Freire (1979, p. 7), já apontava que “toma corpo a idéia de uma educação libertadora que contribua para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos”. Segundo Freire (1979), os esforços do professor devem corresponder com os dos alunos, para que se comprometam com um pensamento crítico e com a busca da humanização mútua.

Porém, conforme Freire (1967), a conscientização é uma fase preliminar do aprendizado. “Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem” (FREIRE, 1967, p. 11), mas, sim, abre caminho para a expressão das insatisfações sociais, que são, por sua vez, componentes reais de situações de opressão. O próximo passo, então, é conscientizar para a ação, ou seja, para a prática. “Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação” (FREIRE, 1967, p. 105).

No caso em questão, a ideia foi explicar para a classe a opressão sofrida pela criança com SD, promovendo a conscientização de que as aulas e, mais especificamente, as aulas de Educação Física, são um ambiente que ela tem o direito de ocupar e participar. Os filmes, conversas e palestras sobre o assunto permitiram que o diálogo fosse aberto, pois, segundo Freire (1967), esse é um caminho indispensável para a conscientização e para o processo educacional. A partir dessas medidas foi possível passar para o campo da ação, concretizada nas atividades da aula de Educação Física.

Considera-se que esse objetivo foi atingido, em sua maioria, principalmente porque, após participar das primeiras atividades, o estudante em questão não queria mais deixar as aulas de Educação Física, mostrando-se quase sempre interessado e com vontade de participar. Além disso, a turma se tornou mais consciente sobre o relacionamento com a criança com Síndrome de Down, incentivando-a a permanecer nas aulas e realizar as atividades.

Ao praticar tais ações, a turma possibilitou que aluno tivesse interesse e

vontade de jogar, de forma a desenvolver o gosto pelas brincadeiras apresentadas e, também, o sentimento de pertencimento ao grupo. Ao longo do processo, a turma demonstrou amizade, atenção, respeito, carinho, colaboração e compreensão em relação ao aluno com SD. Um exemplo disso é que os colegas passaram a convidá-lo para participar das brincadeiras e, quando ele não conseguia executar a brincadeira, davam a devida atenção. Além disso, na hora de jogar, quando ele errava, a turma o tratava com respeito e compreensão.

Os incentivos se materializavam em aplausos, gritos e assobios dos alunos durante a aula, direcionados à criança com Síndrome de Down, pedindo sua participação. De certa forma, foi possível observar que a turma compreendeu que tinha a função motivar o aluno e colaborar para que ele participasse das aulas. A partir disso, ele se sentia confiante ao realizar as atividades e desenvolvia sua autonomia e sua independência, conforme foi possível atestar por meio das observações minuciosas do comportamento do aluno. Mostrava-se empolgado, feliz e com muita disposição para jogar. Conseqüentemente, interagiu mais, sentia-se mais à vontade e pedia para participar mais vezes das brincadeiras.

A Aula 2 é um exemplo dessa interação - apesar das discussões e empurrões entre os alunos, fatores que, de certa forma, tumultuavam a aula - baseada na colaboração, na brincadeira da *corrida do ovo*. Diante da dificuldade apresentada pela criança com Síndrome de Down em atravessar o pátio equilibrando o ovo, toda a turma se dedicou a incentivá-la a tentar novamente, deixando-a mais empolgada. Essa situação possibilitou que o aluno não se constrangesse diante de sua dificuldade, mas, sim, que buscasse persistir nos objetivos. Outros dois alunos também apresentaram tal dificuldade, mas, após insistentes tentativas, conseguiram concluir a atividade. No estudo de Meneghetti et al. (2009), os autores avaliaram o equilíbrio de crianças e adolescentes com Síndrome de Down e observaram diferenças consideráveis quando comparado a crianças do grupo de controle, pois apresentam mais oscilação nesse quesito. Portanto, acredita-se que a dificuldade estava na condição motora do aluno com Síndrome de Down em relação ao equilíbrio.

Outro exemplo consiste na Aula 9, com o jogo *barreira*. Quando escolhido para ser o prisioneiro, o aluno com SD, a princípio, ficou confuso, não sabendo exatamente como agir diante da barreira para chegar ao outro lado. Nesse momento, intervi, conversando com ele para indicar o que deveria ser feito. Como ainda ficou indeciso, ajudei, pegando-o pela mão e mostrando como tentar atravessar,

oferecendo incentivo e orientação, conforme apontam Lourenço e Paiva (2010). Essa mediação foi feita por aproximadamente seis vezes. Assim, o aluno sentiu-se mais confiante e, aos poucos, foi tentando transpor a barreira sozinho, até conseguir atravessá-la por diversas vezes seguidas, muito mais do que quando orientado. Nessa situação, não apenas ele, como toda a turma ficou feliz, vibrando com sua conquista. Assim, por meio do incentivo que dei ao aluno, ele pôde tomar suas próprias decisões, compreendendo melhor que estratégias poderia adotar para atravessar a barreira, quais sejam, passando por baixo dos outros alunos ou aproveitando o espaço oposto quando a barreira se movia para um lado, de forma a alcançar o objetivo da brincadeira, que consistia em vencer a barreira humana da equipe adversária até chegar à sua equipe,

Também, na Aula 14, no jogo *handebol de baliza*, baseado na troca de passes e arremessos entre os membros da equipe, a turma demonstrou zelo com o aluno com Síndrome de Down, mantendo o cuidado necessário para evitar choques físicos, além de o incentivar a participar do jogo. Os jogadores deveriam lançar a bola com as mãos para os colegas da mesma equipe, movimentando-se em direção ao gol, para onde a bola deveria ser arremessada a fim de derrubar cones que ficavam em cima de cadeiras. A cada cone atingido, a bola passava para outra equipe. O objetivo final era conseguir derrubar todos os cones da equipe adversária primeiro. Nesse jogo houve interação, colaboração e socialização entre os alunos. De acordo com Lourenço e Paiva (2010, p. 137), “no que diz respeito à necessidade de pertencer seria uma tendência para estabelecer um laço emocional ou para estar emocionalmente envolvido com indivíduos significativos”. O aluno com SD ficou bastante feliz por jogar com os colegas e se manifestava verbalmente dizendo que a brincadeira era legal, dando gargalhadas e sorrisos. Pelos indícios de comportamento que apresentava, seu posicionamento corporal diante da turma, gesticulando, pulando e interagido com os colegas, foi possível supor que, neste momento, sentia-se mais aceito no grupo.

Na Aula 21 outra situação pôde ser observada durante o jogo *vôlei do lençol*. Divididos em grupos, os alunos deveriam segurar um tecido a fim de lançar a bola, por cima de uma corda, para o outro lado da quadra, bem como receber a bola da equipe adversária sem deixá-la cair no chão, como acontece no voleibol. O aluno com Síndrome de Down conseguiu realizar o movimento de segurar o tecido e lançar/receber a bola junto com os outros colegas, mas apresentou certa dificuldade.

Em alguns momentos, deixou o lençol cair. Nessas situações, os alunos de seu time não brigaram com ele, apenas o incentivaram, apontando que não deveria soltar o lençol.

Apesar da minha tentativa de motivação, e da turma também, baseada em incentivos verbais e *feedbacks*, em alguns momentos o aluno não conseguiu participar das atividades. Isso foi visto, por exemplo, na Aula 19, na *corrida do jornal*. Nessa brincadeira, quando eu apitasse, o primeiro aluno da fila de cada equipe deveria colocar um jornal no chão à sua frente e pisar sobre ele, colocando em seguida a outra folha para pisar, prosseguindo assim até atingir a linha de chegada. Como regra, não era permitido pisar fora do jornal. O objetivo era que todos os integrantes da mesma equipe terminassem o percurso. Nessa ocasião, o aluno com Síndrome de Down apresentou dificuldades de colocar o jornal a uma distância adequada para que conseguisse dar o próximo passo. Mesmo com minha mediação e incentivo, o aluno se sentiu desconfortável em continuar e ficou bastante aborrecido, dizendo que não queria mais prosseguir na brincadeira. Diante disso, optei por respeitar sua individualidade, atendendo ao seu pedido de não continuar na brincadeira. Segundo Grispino (2007, s.p.):

o importante é respeitar a individualidade de cada aluno e desenvolver a sua potencialidade, respeitar as diferenças individuais, as habilidades, interesses e preferência de cada um. O aluno, ao ter sua individualidade respeitada, sente-se um vencedor.

Também, os colegas de classe foram solidários ao aceitar a dificuldade do aluno, demonstrando respeito. Incentivaram com *feedbacks* positivos quando tentava realizar as atividades e com expressões físicas, como abraços e toques de mãos. Seria irreal afirmar que sempre houve empenho e colaboração da turma em demonstrar incentivo ao aluno com Síndrome de Down. Em alguns momentos, os demais alunos reclamavam porque ele era lento e podia prejudicar a equipe, por exemplo. Alguns alunos, em determinadas vezes, não o deixavam participar dos jogos e brincadeiras, alegando que ele atrapalharia o jogo. Nesse momento, intervi e conversei com esses alunos para que respeitassem o colega e se desculpassem. Apesar das adversidades, considero que a turma passou a respeitar as dificuldades motoras da criança com Síndrome de Down e buscou, em sua maioria, incentivar o desenvolvimento das atividades e colaborar para que ela fizesse parte do grupo.

Acredito que a estratégia de incentivo, somada à de colaboração, por parte da turma, contribuiu para que houvesse a inclusão do aluno na aula de Educação Física.

4.5 Colocar o aluno PAEE como protagonista na brincadeira

De acordo com as ideias de Vygotsky (1998), a criança desenvolve suas funções psicológicas a partir do contato com a cultura. Essas funções psicológicas são as responsáveis pelo comportamento, pela interação com o meio e pela liberdade do sujeito. Esse desenvolvimento é pautado na mediação simbólica (ANJOS et al, 2019). Com base nisso, não é desejável que uma criança com deficiência seja submetida a uma cultura em que está sempre em posições marginalizadas ou deslocadas, pois, nesses momentos, torna-se sujeita à interiorização de que deve se comportar e interagir com o meio de forma reprimida e excluída. Dessa maneira, uma das estratégias utilizadas durante as aulas de educação física para a inclusão do aluno com Síndrome de Down foi torná-lo o protagonista dos jogos e brincadeiras desenvolvidos. O objetivo era intermediar de maneira que ele se sentisse confiante, incluído e, mais do que tudo, um elemento primordial para o desenvolvimento da brincadeira.

A importância dessa estratégia consiste em criar situações que possibilitem interações mediadoras capazes de proporcionar ao aluno a compreensão do mundo e o desenvolvimento de atitudes autônomas, participativas e ativas na construção de sua própria história (VYGOTSKY, 2007). Por esse motivo, “a escola inclusiva deve desafiá-lo, instigá-lo, buscar formas de não reforçar o sentimento de incapacidade, mas desenvolver suas potencialidades” (VALECUP, 2018).

Algumas vezes, o desejo pelo protagonismo partiu do próprio aluno, como na Aula 2, da *corrida do ovo*, em que atravessava o pátio equilibrando o ovo na colher com as mãos ou com a boca, brincadeira já descrita nos tópicos anteriores. Naquela ocasião, ele quis ser o primeiro a começar a brincadeira em sua equipe.

Em outros momentos, incentivei o aluno a desempenhar os papéis principais das brincadeiras, como quando foi o gato na brincadeira da Aula 4, *gato e rato*. Nessa brincadeira, a turma deveria formar um círculo: dois alunos seriam o rato da brincadeira, localizados dentro do círculo, e um seria o gato, situado do lado de fora. O círculo deveria girar, iniciando-se um jogo encenado. O gato pergunta: “seu

rato está em casa?”. A turma responde: “não”. Novamente, o gato pergunta: “a que horas ele chega?”. Por fim, a turma responde: “às cinco horas”. A partir daí, o gato passa a perguntar as horas e a turma responde de forma aleatória até chegar às cinco. Nesse momento, o gato tenta entrar na roda para pegar o rato, que pode sair para escapar da perseguição.

Nessa brincadeira incentivei o aluno a participar como protagonista no papel do gato. Poder transitar entre as diversas funções das brincadeiras, assim como os demais colegas, foi uma forma de propiciar que o aluno com Síndrome de Down tivesse diversas experiências, sendo o protagonista das atividades. Conforme aponta Anjos et al. (2019, p. 8), “as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação”.

Ser o personagem principal trouxe alegria e a melhora da autoestima, pois o aluno pôde, inclusive, ditar o ritmo da brincadeira. Na Aula 4, por exemplo, ficou muito empolgado quando foi tocado pelo gato. Porém, quando iniciou a brincadeira no papel do gato, teve muita dificuldade porque ficava cansado ao correr. Nesse momento, orientei individualmente aos demais alunos para que não corressem muito devido à dificuldade do colega. Assim, ele conseguiu alcançar um dos ratos, o que fez com que vibrasse bastante. Nesse momento percebi o quanto concluir a tarefa melhorou a sua autoestima, pois se empenhou cada vez mais na brincadeira.

No início, quando era colocado no papel de protagonista das atividades desafiadoras, ele sentiu medo, insegurança e acanhamento. Porém, com o passar do tempo, ele perdeu a timidez e ganhou mais confiança na brincadeira. Isso aconteceu, por exemplo, na Aula 8, na brincadeira da *cabra cega*, já descrita, e na Aula 3, *mãe da rua*. Nesta brincadeira, por algum momento, o aluno com SD ficou encostado na parede e chorou, pois estava com medo. No início da atividade, foi perceptível que o aluno com SD ficou inibido ao protagonizar o papel da cabra cega, mas, aos poucos, e a partir da mediação do professor, foi se acostumando com a brincadeira.

Dessa forma, no papel de protagonista, a criança com Síndrome de Down teve um bom desempenho nas atividades, de maneira que as brincadeiras ficaram mais divertidas, atrativas e desafiadoras, tanto para a turma, quanto para o referido aluno. A Aula 10, do jogo *barreira*, já descrito, exemplifica como isso pôde ser observado. Quando escolhido para protagonizar o prisioneiro, o aluno com SD, a princípio, ficou confuso, não sabendo exatamente como agir diante da barreira para chegar ao outro lado. Nesse momento, mediei a situação para ajudá-lo, de modo que

ele se sentiu mais confiante e aos poucos foi tentando transpor a barreira sozinho, até conseguir atravessá-la, momento em que ficou bastante feliz, vibrando com sua conquista.

Quando o aluno com SD era o protagonista, todos os alunos tinham que se adequar ao andamento que ele dava à brincadeira, e não o contrário, ou seja, o aluno com Síndrome de Down se adequar ao ritmo dos demais colegas, como é de costume acontecer brincadeira. Na aula 8, da *Cabra Cega*, por exemplo, como não conseguia correr vendado para muito longe, os alunos se adequaram à sua condição e passaram a restringir até onde iriam correndo, ficando mais próximos a ele para que pudessem ser pegos. Sendo assim, é possível considerar que essa estratégia, juntamente com as outras aplicadas, contribuiu para que todos os envolvidos comesçassem a aderir a atitudes de respeito, amizade e cooperação, com comportamentos mais inclusivos em relação ao aluno com SD.

Buscou-se, portanto, por meio da estratégia de protagonismo do aluno com Síndrome de Down, desenvolver atividades em torno da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, pudessem transitar por diversas situações para que suas necessidades fossem atendidas (VALECUP, 2018).

4.6 Flexibilização das regras nas brincadeiras propostas

A flexibilização vem desde a ideia de adequação curricular, que consiste nas:

adequações individuais necessárias à inserção do aluno nos processos de ensino-aprendizagem e participação escolar. (...) O currículo deve ser flexível o bastante, a fim de permitir que o professor busque soluções para suprir os impedimentos de cada aluno (SOUZA, 2013).

De acordo com as orientações da UNESCO (2004 apud SOUZA, 2013), devem ser realizadas adequações durante as atividades escolares, tais como flexibilização do tempo destinado à realização da tarefa e eliminação de barreiras e impedimentos. Transportando essas ideias para o contexto das aulas em questão, optei, em determinados momentos, por flexibilizar as regras das brincadeiras e jogos desenvolvidos, atendendo a todas as crianças que apresentassem alguma dificuldade

e, principalmente, para a criança com Síndrome de Down e/ou em favor dela. O objetivo era permitir que todos continuassem participando das atividades e sentissem amparo e apoio dos colegas e meu frente às suas dificuldades.

De acordo com Silva (2002, p. 11), “a criança Down apresenta muitas debilidades e limitações, assim o trabalho pedagógico deve primordialmente respeitar o ritmo da criança e proporcionar-lhe estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades”. Levando em consideração que todas as brincadeiras e jogos propostos tinham objetivos claros de desenvolvimento de habilidades, compreendi como mais proveitoso flexibilizar as regras para que, mesmo de maneira adaptada, a criança conseguisse concluir as tarefas, obtendo maior proveito dos benefícios trazidos pelas aulas.

Na Aula 1, por exemplo, no jogo *bolinhas de gude*, observei que o aluno com Síndrome de Down tinha dificuldades de realizar o movimento usando apenas os dedos indicador e polegar, provavelmente devido às limitações da motricidade fina. Por esse motivo, informei a todos os alunos que permitiria que o movimento fosse realizado unindo os dedos num formato que lembrava uma concha. Desse modo, foi possível que todos continuassem desenvolvendo o jogo livremente nos grupos até o final do tempo da aula, inclusive o aluno com Síndrome de Down. De acordo com Silva (2002, p. 9):

Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio.

Conforme essas ideias, permitir que a criança com Síndrome de Down continue participando das atividades com as regras flexibilizadas é uma forma de estimular a se desenvolver e aumentar a sua autoestima, uma vez que há o respeito por suas diferenças individuais.

Também na Aula 2, da *corrida do ovo*, houve flexibilização das regras do jogo, porque, mesmo com meu acompanhamento, o aluno não conseguiu completar a travessia e equilibrar o ovo. Por isso, permiti que ele retomasse a caminhada do local em que o ovo caiu, sem ter que retornar à linha de partida, como inicialmente era a regra do jogo. Ainda segundo Silva (2002, p. 11), "proporcionar ao portador de deficiência a promoção de suas capacidades envolve o desenvolvimento pleno de sua

personalidade, a participação ativa na vida social [...], proporcionando aprendizagem que conduza [...] à maior autonomia". Portanto, não permitir que as regras fossem flexibilizadas em prol de sua participação ativa nas atividades seria uma forma de privá-lo do processo de aprendizagem que envolvia as atividades.

Na Aula 3, *mãe da rua*, apesar de as crianças se incomodarem com aquelas que atravessavam o pátio com as duas pernas, quando expliquei sobre a necessidade da flexibilização da norma para as crianças que não conseguiam desenvolver a atividade, inclusive a com Síndrome de Down, a turma compreendeu e aceitou.

Já na Aula 12, *corrida do saco*, também mediei, mas de forma ineficiente, pois o aluno com Síndrome de Down e mais dois alunos não conseguiram segurar o saco e pular com ambos os pés ao mesmo tempo. Após algumas tentativas, os dois estudantes conseguiram realizar a atividade adequadamente, o que não ocorreu com o aluno com SD, que, em certos momentos andava e, às vezes pulava. Vendo isso, ponderei, permitindo que o aluno continuasse a atividade da forma que escolhesse, realizando o percurso de acordo com suas limitações motoras. Os demais colegas de turma compreenderam a situação e não reclamaram da flexibilização da regra. Em um contexto em que não entendessem o motivo da flexibilização, poderiam se incomodar, por sentirem-se prejudicados na brincadeira, o que não foi o caso.

No jogo *10 passes*, que ocorreu na Aula 15, quando foi a vez da equipe do aluno com Síndrome de Down jogar, ele ficou parado, observando os colegas. Ao receber a bola, ficou sem reação, sem saber como agir. Por vezes, ele saía da aula para brincar de outras coisas ou entrava na quadra que estava interditada, o que interpretei como uma forma de não realizar as atividades propostas. Porém, intervi, mostrando a ele como deveria fazer para tocar a bola para os colegas. Para isso, ele foi contando em voz alta os dez passes para que compreendesse melhor a brincadeira. Ainda assim, ele teve dificuldade para arremessar a bola com apenas uma mão, e, por isso, deixei que ele arremessasse com as duas, flexibilizando a regra do jogo.

Diante desses exemplos, é possível observar que a flexibilização da regra do jogo permitiu que o aluno com Síndrome de Down continuasse participando ativamente dos jogos e brincadeiras. Os ajustes feitos possibilitaram que ele tivesse a liberdade de realizar seus movimentos de forma espontânea. Assim, houve um bom andamento da aula. Vale ressaltar que expliquei para a turma o motivo de haver flexibilizações e todos conseguiram compreender e respeitar a particularidade do

colega.

4.7 Acompanhar o aluno PAEE durante as atividades

Vygotsky (1998) defende que um dos pilares do aprendizado consiste na relação entre homem e mundo, que é mediada por sistemas simbólicos que auxiliam a atividade humana. Cabe à escola introduzir elementos novos ao cotidiano do aluno, para que haja saltos em seu nível de aprendizagem (ANJOS, et al., 2019). Diante disso e reconhecendo a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem da criança com Síndrome de Down, esse procedimento foi utilizado de forma estratégica para possibilitar que o aluno continuasse a realizar as atividades das aulas de Educação Física e pudesse evoluir em seu processo de aprendizagem.

A mediação foi necessária em quase todas as aulas porque possibilitou que o aluno conseguisse completar as atividades de jogos e brincadeiras da aula de Educação Física sozinho, posteriormente. O acompanhamento acontecia somente em alguns momentos, quando o aluno não conseguia realizar a atividade adequadamente, apenas explicando o que deveria ser feito, e não durante toda a realização. Dessa forma, foi possível que o aluno desenvolvesse as atividades de forma autônoma e espontânea, ou seja, sozinho, da sua forma, de maneira natural, sem que precisasse ficar premeditando todas as suas ações. Com isso, foi possível que ele vencesse as dificuldades ocasionadas pela SD, tais como dificuldades motoras e cognitivas.

A estratégia de acompanhamento do aluno PAEE durante as atividades corrobora a ideia de Saad (2003, p. 93) de que “as interações sociais com o meio ativam as formas de conduta, levando o indivíduo, por meio da mediação, ao exercício das próprias funções psicológicas e ao empreendimento de não estagnação cognitiva do organismo”. Isso quer dizer que as mediações que fiz durante os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física permitiram que o aluno com Síndrome de Down interagisse com o meio e pudesse exercer, posteriormente, as atividades de forma autônoma, desenvolvendo as suas funções psicológicas, motoras e cognitivas.

Na Aula 2, por exemplo, na atividade da *corrida do ovo*, em que o objetivo era passar do primeiro ponto ao segundo do pátio da escola equilibrando o ovo na colher, segurando-a pelo cabo com a boca ou as mãos, a criança com SD apresentou

dificuldades em realizar o trajeto equilibrando o ovo na colher. Por isso, acompanhei e orientei, indicando o movimento adequado, guiando-a pelas mãos para mostrar como deveria realizar o movimento. A partir disso, o aluno conseguiu entender o que deveria ser feito, e passou a tentar sozinho, mantendo, em alguns momentos, o equilíbrio. Mediar, de acordo com os constructos teóricos de Vygotsky (1998), faz com que o aluno avance na zona de desenvolvimento proximal, que é definida conforme o trecho a seguir:

Zona de desenvolvimento real: nível de desenvolvimento das funções mentais dos sujeitos que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Zona de desenvolvimento proximal: distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 111, 112).

Outro exemplo de mediação do processo de desenvolvimento do aluno pode ser apresentado na Aula 3, na brincadeira *mãe da rua*, em que demarquei duas linhas paralelas no chão a uma distância de aproximadamente 2,5 metros e escolhi um aluno para ficar no meio das retas traçadas. Os demais alunos foram posicionados nos espaços exteriores, separados daquele que ocupava o centro. Em seguida, expliquei que os alunos deveriam atravessar o espaço ocupado pelo colega no centro, pulando com a ajuda de apenas um pé, evitando ser tocado. Caso isso ocorresse, o aluno tocado deveria ajudar a pegar os demais. Nesse momento, observando que a criança não tinha equilíbrio suficiente para atravessar o pátio em apenas uma perna, dei a mão ao aluno, conduzindo-o até o local. O objetivo, nesse aspecto, era possibilitar que o aluno percebesse o seu centro de equilíbrio e conseguisse sentir como a ausência de uma perna pode desestabilizá-lo. Dessa maneira, busquei mediar para que o aluno tentasse cada vez mais pular com apenas uma perna, sem a minha ajuda, desenvolvendo-se de forma autônoma. Em alguns momentos foi possível, mas em outros a mediação teve que perdurar.

Na Aula 7, *corrida do bastão*, os alunos, divididos em equipes, receberiam um de cada vez um bastão nas mãos e deveriam correr até um cone posicionado do outro lado do pátio, contorná-lo e retornar correndo até o grupo, entregando então o bastão ao próximo companheiro, que deveria fazer o mesmo percurso até que todos os membros da equipe completassem a atividade. Brincadeira semelhante foi a da

Aula 5, *pique bandeira*, e o aluno não conseguiu segurar adequadamente o bastão devido à sua dificuldade com movimentos de preensão. Em ambas as atividades foi necessário mediar a situação, demonstrando como pegar o bastão e conduzi-lo durante a corrida até entregar o objeto ao próximo colega da fila. Daí em diante, nas duas aulas, o aluno com SD sentiu-se confiante e foi correndo com o bastão na mão sem deixar cair. Acredito que ele conseguiu avançar em sua zona de desenvolvimento proximal, já que aprendeu um novo movimento de preensão, entendendo a força necessária e como segurar o bastão sem deixá-lo cair.

A mediação também foi necessária na Aula 8, na brincadeira *cabra cega*. Nessa brincadeira, o aluno escolhido para ser a "cabra cega" teria os olhos vendados e, em seguida, seria girado, para que tivesse a sua referência espacial confundida. Depois, deveria capturar os colegas, tentando adivinhar quem era o capturado. Se acertasse, o aluno capturado passaria a ser a cabra cega. Quando o aluno com Síndrome de Down foi vendado para pegar os colegas, ele ficou com medo. Por isso, peguei em sua mão e o guie para tentar pegar os demais colegas de turma, de forma que fosse ganhando confiança e, aos poucos, perdesse o medo, o que ocorreu após algum tempo, mesmo com mais dificuldade devido às suas limitações motoras.

De acordo com Goulart (2010, p. 34):

o conhecimento é fruto de um processo de construção (...) o desenvolvimento e a aprendizagem estão em contínuo processo de construção. O conhecimento nasce e é elaborado através do intercâmbio que o sujeito estabelece com o meio – conhecer implica atuar sobre a realidade, física ou mentalmente. A atividade do sujeito é a principal fonte do conhecimento.

Acredito que, ao ter orientado o aluno a como participar dessa brincadeira e insistindo para que continuasse, vencendo seus medos, ele estabeleceu trocas com o meio, atuando sobre a realidade, ou seja, efetivamente participando da brincadeira, conforme aponta Goulart (2010). Essa situação também ocorreu na Aula 9, na atividade da *barreira*, em que o aluno ficou confuso em relação ao seu papel como prisioneiro da brincadeira. Algumas vezes ele se distanciou da atividade, pegou um bambolê, ficou brincando sozinho e depois preferiu desenhar no chão com o giz que levei para a aula. Nesse momento intervi, conversando com o aluno para indicar que ele deveria atravessar a barreira. Como ainda ficou indeciso, decidi ajudá-lo, pegando-o pela mão e mostrando-o como tentar atravessar. Assim, ele se sentiu mais confiante e, aos poucos, foi tentando transpor a barreira sozinho, até conseguir atravessá-la,

momento em que ficou bastante feliz, vibrando com sua conquista.

Na atividade *pular corda* (Aula 13), o aluno com Síndrome de Down, na sua vez de pular, teve dificuldades, pois não conseguia saber o momento exato de pular, prendendo-se na corda algumas vezes. Assim, ajudei a criança, demonstrando como pular. Como estratégia, utilizei as palmas: orientei o aluno a pular toda vez que me ouvisse batendo palmas. Esse auxílio fez com que ele conseguisse compreender o ritmo e pular a corda. O mesmo processo também foi feito com outros dois alunos que apresentavam a mesma dificuldade.

Durante a Aula 11, *cabo de guerra*, a criança com SD não conseguiu realizar adequadamente a tarefa, pois tinha dificuldades de segurar a corda com força. Nesse momento intervi, colocando-o no final da corda para que assim não fosse necessário fazer muita força, evitando que ele se chocasse com algum colega da equipe que estivesse puxando com mais vigor. Então, ele se sentiu mais confiante e participou até o final da aula.

Na Aula 24, *elefante colorido*, novamente mediei a situação. Na brincadeira, informei uma cor específica e todos deveriam procurar algo em que ela estivesse presente, mantendo a mão encostada. Enquanto isso, quatro pegadores deveriam correr para pegar os participantes que ainda não encostaram a mão na cor dita. Se o aluno fosse pego, deveria ajudar a pegar os outros, aumentando, assim, o número de pegadores à medida que eles eram tocados. A princípio, o aluno com Síndrome de Down começou a correr junto com os colegas, mostrando-se alegre e sorridente, com disposição para brincar. Porém, percebi que ele não sabia identificar as cores no pátio, então o levei para encostar em várias cores diferentes, falando quais eram, com o intuito de que ele compreendesse a tarefa. Gradativamente ele começou a associar as cores aos objetos e conseguiu acompanhar melhor a brincadeira. Nesse aspecto, foi possível perceber que a criança com SD não possuía o domínio das cores, mas, com a mediação adequada, passou a delimitar e atribuir significado à realidade, ou seja, ao relacionar as cores aos seus respectivos nomes, a criança pôde aprender essas funções, sendo capaz, depois, de identificar as cores sozinha (ANJOS et al., 2019).

Observou-se, então, por meio dos exemplos citados, que a mediação realizada permitiu que todos os alunos, mas, principalmente aquele com Síndrome de Down, realizassem as atividades de maneira adequada, ultrapassando o seu conhecimento real e atingindo a zona de desenvolvimento proximal. O aluno com SD,

ao ser conduzido, ganhou confiança durante a brincadeira e sentiu-se mais seguro, ficando empolgado e feliz ao participar das tarefas. Conforme apontam Anjos et al. (2019):

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é muito importante para pesquisar o desenvolvimento e o plano educacional infantil, porque este permite avaliar o desenvolvimento individual. Aqui é possível elaborar estratégias pedagógicas para que a criança possa evoluir no aprendizado. Esta é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (ANJOS et al., 2019, p. 8).

Essa condição permitiu que a turma e o aluno com Síndrome de Down interagissem por meio de ajudas mútuas baseadas em conversas, abraços e apertos de mãos, proporcionando sua socialização. Além disso, possibilitou o enfrentamento dos desafios propostos pelas atividades, pois priorizei a ação no lugar da transmissão de conhecimento. Isso quer dizer que o aluno foi impulsionado a participar e interagir na aula, e pôde contar com a minha mediação para conseguir vencer os obstáculos apresentados. Esse foi o objetivo da estratégia de acompanhamento ao aluno com Síndrome de Down durante as atividades propostas nas aulas de Educação Física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho de pesquisa, observei que alunos com Síndrome de Down e com outras deficiências, num geral, ficavam isolados, longe dos demais. Tal fato me causou sensibilização e incômodo, evidenciando a relevância de estudar a inclusão de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a prática de ensino da Educação Física escolar em relação a um aluno com SD.

Constatei que o objetivo geral atendeu à expectativa da pesquisa, porque acredito que consegui demonstrar que investigar as estratégias de ensino da Educação Física para inclusão do aluno com Síndrome de Down trouxe outras possibilidades para melhorar o ensino e a participação do aluno.

Em relação às dificuldades enfrentadas, a primeira foi conseguir uma escola que aceitasse a realização das atividades acadêmicas propostas, e a segunda foi o desafio da conciliação entre o desenvolvimento da pesquisa e o trabalho. No que se refere às questões físicas, a quadra estava interdita; os materiais eram precários; o pátio tinha o piso irregular e, devido a não cobertura total, o sol forte em alguns dias e as chuvas também atrapalharam algumas atividades. Para além disso, houve a resistência, no início, da turma em relação à interação com o aluno com Síndrome de Down e a dificuldade encontrada em elaborar aulas que atendessem às especificidades de todos, bem como observar e registrar as impressões da turma e do aluno com SD ao final de cada aula.

Já as surpresas foram em relação à interação da turma com o aluno com Síndrome de Down, bem como à sua reação, expressando-se de maneira clara, conversando e gesticulando com os colegas, mesmo que, em alguns momentos ficasse ansioso com as atividades. O aluno com SD participou de 21 das 24 aulas efetivamente. A professora do Atendimento Educacional Especializado relatou melhora no processo de ensino aprendizagem do aluno em outras disciplinas também. Ademais, a mãe do aluno relatou a alegria do filho em participar das aulas de Educação Física.

Acredito que a pesquisa vai oportunizar novas possibilidades de desenvolver atividades para crianças com Síndrome de Down e pode ser muito importante para a formação de novos professores que estão na fase inicial acadêmica, servindo como fonte de pesquisa para outros profissionais da educação. Mesmo tendo

alcançado o resultado esperado, ainda são necessários mais estudos sobre essa temática para que possamos ter mais possibilidades ao desenvolver trabalhos voltados para crianças com Síndrome de Down.

Ao final das 24 analisadas, concluí que as atividades contribuíram para o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down, gerando benefícios sociais, afetivos e psicológicos não apenas para ele, mas para toda a turma. As aulas foram, na verdade, um ponto de partida do processo de inclusão do aluno, já que essa convivência se estendeu para as demais atividades escolares, em outras disciplinas, bem como nas demais situações de convivência em sala de aula.

Particularmente, a pesquisa propiciou o entendimento de que as aulas precisam, de fato, incluir todos os alunos, independentemente de suas especificidades e despertou um olhar mais sensível para as crianças com Síndrome de Down. É responsabilidade de todo professor proporcionar a alunos com e sem deficiência a experiência do contato com a diversidade, flexibilizar e mediar as interações entre os educandos para garantir o acesso igualitário a todos à educação. Como professor-pesquisador compreendi que é possível vislumbrar uma sociedade mais igualitária, que tem como base uma escola realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Emanuel. O construtivismo no estudo das relações internacionais. *Lua Nova*, São Paulo, n. 47, p. 201-252, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 27 jun. 2020.
- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 02, p. 233-240, maio/ ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>>. Acesso: 05 ago. 2020.
- ALVES, M. T.; DUARTE, E. A participação de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 237-256, 2012.
- _____. Inclusão social e o aluno com Síndrome de Down: um estudo de caso nas aulas de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 956-1270, 2013.
- ANGOSTINI, Nilo. **Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo**. Pro-posições, Campinas, v. 29, n. 3., p. 187-206 set./dez. 2018.
- ANJOS, Adriano Santos dos; et al. **LEV VYGOTSKY: Matrizes do Pensamento Psicológico**. 3 ed. Sergipe: Universidade Tiradentes, 2019.
- ANTUNES, Celso. **O jogo e a Educação Infantil. Falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis: Vozes, 2017, 73p.
- ARAÚJO, Elizabeth A. B. S.; FERRAZ, F. B. O conceito de pessoas com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19., 2010, Fortaleza. Anais...Fortaleza, 2010. p.8841-8859. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/541/1/2010_eve_fbferraz.pdf>. Acesso: 24. nov. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. **Abrasco Org**. Rio de Janeiro, 6 out., 2020. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>>. Acesso: 20 nov. 2020.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Bauru, 2002, v 1, n.1, 73-81p.
- BRASIL. **Decreto-lei 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília, 2020.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso: 5 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASÍLIA. SENADO FEDERAL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 437 de 2020**. Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição Federal, a aplicação do Decreto Federal nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que cria a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8896000&ts=1603305505991&disposition=inline>>. Acesso: 24 nov. 2020.

CASTRO, C. H. F.; LIMA, S. R. Psicomotricidade para crianças com Síndrome de Down. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 28, 2013, Brasília. **Anais eletrônicos do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2013. Disponível em <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5372/2903>>. Acesso em: 5 set. 2019.

CHICON, J. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitória: Edufes, 2004

CHICON, J. F.; MENDES, K. M. O.; SÁ, M. G. C. Educação Física e Inclusão: a experiência na Escola Azul. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 185-202, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/21257/14958>>. Acesso: 25 jul. 2020.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, São Paulo, edição especial, v. 14, p. 27-30, 2002.

_____. **Introdução à Educação Física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UFPR, 2009.

CRUZ, Davi Lucas Macedo Neves. **As representações dos alunos e o resgate da cidadania por meio dos jogos e brincadeira populares como ponte para o sucesso da aprendizagem**. 2010. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5780/1/2010_DaviLucasMacedoNevesCruz.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, 293p.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, Vila Velha/ES, n. 1, p. 63-67, 2008.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: _____. **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

FAVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, 53p.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares; LEUCAS, Cláudia Barsand de. O desafio da inclusão: o professor de educação física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência. In: **XVI Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte e III Congresso Internacional De Ciências Do Esporte**. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/download/422/630#:~:text=Em%20se%20tratando%20da%20pr%C3%A1tica,dentro%20dos%20seus%20limites%20e>>. Acesso: 20 ago. 2020.

FURLAN, S.; MOREIRA, V. A. V.; RODRIGUES, G. Esquema corporal em indivíduos com Síndrome de Down: uma análise através da dança. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 7, n. 3, p. 235-243, 2008.

GOULART, Maria Inês Mafra. **Psicologia da Aprendizagem I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 31-48.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019

ISABEL SADALLA GRISPINO. **A busca pela boa escola**. 2007. Disponível em: <http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1143:a-busca-pela-boa-escola&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456#:~:text=O%20importante%20%C3%A9%20respeitar%20a,%20sente%2Dse%20um%20vencedor>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KOZMA, C. O que é Síndrome de Down? In: STRAY-GUNDERSEN, K. **Criança com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARA, F. M.; PINTO, C. B. G. C. A importância da Educação Física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2017.

LAVILLE, Christian; Jean DIONNE. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Penso, 1999, 344p.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14 n.2 São Paulo abr./jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso: 24 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 96p.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, maio, 2005.

MARQUES, I; CASTRO, V. M. A.; LIMA, D. A. Efeito da forma, tamanho, textura de objetos na habilidade manipulativa de crianças com Síndrome de Down. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 71-86, 2014.

MENEGHETTI, C. H. Z. et al. Avaliação do equilíbrio estático de crianças e adolescentes com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 230-5, mai./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v13n3/aop027_09.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MOVIMENTO DOWN. **Cardiopatias congênitas afetam metade dos recém-nascidos com Síndrome de Down**. 2013b. Disponível em <<http://www.movimentodown.org.br/2013/09/cardiopatias-congenitas-2/>>. Acesso em: 5 set. 2019.

_____. **Síndrome de Down: Estatísticas sobre Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Movimento Down, 2013a. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/08/estatisticas-sobre-sindrome-de-down/>>. Acesso: 06 agosto. 2020.

_____. **Síndrome de Down: o que é?** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>>. Acesso: 06 agosto. 2020.

NASCIMENTO, C. S.; COSTA, O. R.; LAUREANO, M. L. M. A inclusão do aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física em uma escola estadual de Parintins/AM. **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, Ji-Paraná, v. 5, n. 5, p. 96-113, 2015.

NETO, A. R. M.; SILVA, C. Inclusão educacional de alunos com Síndrome de Down. **Revista pensar a prática**, Goiânia, n. 11/12, p. 105-113, 2008.

O'REGAN, F. **Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 104 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 10 set. 2019.

PACHECO, Ricardo Gonçalves; CERQUEIRA, Aquiles Santos. **Legislação Escolar**. Cuiabá: 4ed, 2013, 103p. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/profuncionario/cadernos/disc_ft_se_cad_12_legislacao_escolar.pdf>. Acesso: 27 set. 2020

PERANZONI, V. C.; ZANETTI, A.; NEUBAUER, V. S. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. **EFDesportes.com**, Buenos Aires, n. 182, jul. 2013.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. 104 p.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso: 22 set. 2020.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Papyrus, 1993. 306 p.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, 2003. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>>. Acesso em 08 de abril. 2019.

RODRIGUES, J. M. C. **Pessoas com Síndrome de Down: uma reflexão para pais e professores**. Rio de Janeiro: WAK, 2015. 72 p.

- SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down**. São Paulo: Vetor, 2003. 304 p.
- SANTOS, A.; WEISS, S.; ALMEIDA, G. Avaliação e intervenção no desenvolvimento motor de uma criança com Síndrome de Down. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.1, p.19-30, Jan.-Abr., 2010
- SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 152 p.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SERON, Bruna Barboza; ARRUDA, Gustavo Aires; GREGUOL, Márcia. Facilitadores e barreiras percebidas para a prática de atividade física por pessoas com deficiência motora. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, v. 37, n. 3, jul-set., p. 214-221, 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000529?via%3Dihub>>. Acesso: 27 set. 2020.
- SILVA, R.N.A. A Educação especial da criança com Síndrome de Down. In: Bello J. L. P. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.
- SISTE, Andréa de Fátima. Roda da conversa. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, F. F. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250860>>. Acesso: 27 set. 2020.
- SOUZA, G. C.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, jul./set. 2013.
- SOUZA, K. R.; MARQUES, T. B.; BRAIT, L. R. F.O papel dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem construtivista Piagetiana. In: XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano: infância, sociedade e cultura, 2008, Jataí. **Anais eletrônicos do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano: infância, sociedade e cultura**, 2008. Disponível em <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/cultura/jogos_e_brincadeiras/brincadeiras_as_populares/Leitura/O%20papel%20dos%20jogos%20e%20%20brincadeiras%20nos%20processos%20de%20ensinoaprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Penso, 1999, 456p.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie; 1999.

TOKARNIA, M. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais**.

Agência Brasil, Brasília, jan. 2019. Disponível em:

<[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20do,percentual%20foi%2051%20C8%25.>)

[especiais#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20do,percentual%20foi%2051%20C8%25.>](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20do,percentual%20foi%2051%20C8%25.>). Acesso em: 05 ago. 2020.

VALECUP. **Curso de capacitação e aperfeiçoamento: o lúdico na educação especial**. São Paulo: 2018, 108f. Contém informações sobre educação inclusiva.

Apostila. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/56406803/ludico-na-educacao-especial>>. Acesso: 27 set. 2020.

VENTURINI, Gabriela Rezende de Oliveira; et. al. A importância da inclusão nas aulas de Educação Física escolar. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 15, n. 147, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V.

Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 336p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 224p.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993, 276p.

APÊNDICE – Diários de Campo

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 01
BOLINHA DE GUDE

Material necessário: bolinha de gude e giz

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira de caráter lúdico e divertido que envolve a todos e promove a socialização dos educandos, melhorando o processo de ensino aprendizagem.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma para explicar a atividade e as regras do jogo;
- Mediar a atividade, caso os alunos apresentem alguma dificuldade ocorra algum conflito.
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

Iniciei a aula organizando a turma em um círculo a fim de realizar uma roda de conversas para apresentar o conteúdo a ser ministrado. O objetivo da roda de conversa, então, é fornecer informações e preparar os alunos igualmente para a prática, inclusive o aluno com Síndrome de Down, de forma que possam compreender a atividade e serem autônomos, participativos e ativos no jogo.

Então, foram explicadas as regras do jogo e solicitei que se dividissem em grupos de cinco ou seis, conforme a preferências dos alunos, distribuindo cinco

bolinhas para cada um. Pedi, ainda, que cada grupo desenhasse um triângulo ou outra figura geométrica no chão, traçando uma linha a cerca de meio metro de distância. Foi explicado aos alunos que o objetivo era manter o maior número de bolinhas de gude de sua posse dentro do espaço demarcado, ao mesmo tempo em que se buscava retirar as bolinhas dos colegas através de tecadas, movimento típico do jogo.

Durante a aula observei que, inicialmente, o aluno com Síndrome de Down não queria deixar suas bolinhas dentro do triângulo. Depois que um colega insistiu, ele colocou e participou do jogo. Suas dificuldades de coordenação motora eram visíveis, mas, nesse momento, houve o trabalho colaborativo da turma com o aluno. Ele recebeu a ajuda dos colegas, que mostraram como realizar o movimento de jogar a bolinha de gude.

Porém, mesmo assim, foi necessário o acompanhamento do aluno com SD durante a atividade. Tive que mediar a brincadeira, demonstrando algumas formas de executar a jogada. Mas a dificuldade permaneceu, provavelmente devido às limitações da motricidade fina, comuns em pessoas com Síndrome de Down². Essa situação o impedia de manusear a bolinha de gude usando apenas os dedos indicador e polegar. Decidi, então, flexibilizar as regras do jogo, permitindo que o movimento fosse realizado da forma que o aluno com SD conseguiu executá-lo, ou seja, unindo os dedos num formato que lembrava uma canaleta, respeitando assim sua particularidade.

Após essas orientações, deixei que a turma desenvolvesse o jogo livremente nos grupos, mantendo-o inalterado até o final do tempo da aula.

Algumas dificuldades foram encontradas durante a aula, como a existência de dois grupos que reclamavam dos colegas que não estavam cumprindo as regras adequadamente, fazendo com que o jogo não fluísse.

Avaliação:

- O aluno com SD participou durante a atividade com junto ao adulto e as outras crianças;

² Cabe destacar que tal característica não é algo restrito a pessoas com Síndrome de Down, como foi possível observar em outros alunos que também tiveram a mesma dificuldade.

- O aluno com SD compreendeu e respeitou parcialmente as regras implícitas e explícitas presentes durante a atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Na interação, o aluno com SD demonstrou vínculo/empatia com os colegas de turma;
- Em relação à sua autonomia durante participação na atividade, o aluno com SD precisou da ajuda de um colega e também do professor;
- Habilidades básicas: o aluno com SD conseguiu lançar a bolinha do seu modo, após a flexibilização da regra do jogo.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 02
CORRIDA DO OVO

Material: Três colheres e três ovos

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira que desenvolve o controle motor e emocional dos alunos.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

A aula se iniciou, como em todas as demais aulas, com a roda de conversas, para que eu pudesse apresentar o conteúdo da aula e, também fazer a explicação das regras do jogo. acredita-se que as brincadeiras e jogos baseados em regras são capazes, de alguma forma, de direcionar e preparar os alunos previamente para a vida em sociedade. Essa ideia é corroborada, por exemplo, por Antunes (2017), que relaciona os jogos com a aprendizagem, uma vez que promovem "sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio", ou seja, as regras sociais implícitas. "Nesse sentido, toda essência do jogo se sintetiza em suas regras, pois é operando dentro de algumas regras e percebendo com clareza sua essência que vivemos bem e nos relacionamos com o mundo. Jogar é plenamente viver" (ANTUNES, 2017, p.

10).

Primeiramente, dividi o grupo em três equipes composta por dez alunos, que foram dispostos em filas lado a lado. Em seguida, tracei duas linhas no chão com aproximadamente três metros de distância entre elas, marcando uma como o ponto de saída e outra como o ponto de chegada. Expliquei que o objetivo era passar do primeiro ponto ao segundo equilibrando o ovo na colher, segurando-a pelo cabo com a boca ou as mãos.

Em seguida, os alunos iniciaram a atividade. Eles demonstraram estar bastante exaltados e alegres com a brincadeira, inclusive o aluno com Síndrome de Down, que queria ser o primeiro a participar.

Dessa maneira, utilizou-se a estratégia de torná-lo o protagonista dos jogos e brincadeiras desenvolvidos. O objetivo era intermediar de maneira que esse aluno se sentisse confiante, incluído e, mais do que tudo, um elemento primordial para o desenvolvimento da brincadeira. Ser o personagem principal trouxe alegria e a melhora da autoestima, pois pôde, inclusive, ditar o ritmo da brincadeira. Porém, surgiram alguns problemas para executar o movimento, já que não conseguia manter a colher presa em sua boca nem a segurar com a mão fixamente.

Nesse momento, houve novamente o trabalho colaborativo da turma, já que um aluno pediu para mostrar ao colega SD como realizar o movimento de forma adequada. Deixei o aluno conduzi-lo e ensiná-lo, até que conseguisse levar o ovo ao ponto de chegada. Durante esse processo, o aluno com SD não fez nenhuma reclamação e gostou da ajuda recebida, conseguindo, em seguida, conduzir o ovo na colher sozinho, sem o deixar cair no chão. Quando a queda ocorria novamente, a turma o incentivava a tentar novamente, deixando-o mais empolgado.

Foi necessário que eu demonstrasse algumas vezes como pegar o objeto sem deixá-lo cair, apontando ainda que não era para necessário correr durante o percurso, evitando o risco de derrubar o ovo. A orientação era de que andassem devagar para que ganhasse confiança e equilíbrio.

Ainda assim, optei por flexibilizar as regras do jogo, permitindo que o aluno com SD retomasse a caminhada do local em que o ovo caiu, em vez de retornar à linha de partida, como inicialmente era a regra do jogo.

Porém, algumas dificuldades foram encontradas, tais como discussão entre os alunos e empurrões entre eles, o que acabava tumultuando a aula.

Avaliação

Durante a atividade, o aluno com SD:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças.
- Compreendeu e respeitou parcialmente as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas.
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia.
- Foi autônomo na aula, participando da atividade com ajuda de colegas.
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional.
- Habilidades básicas: conseguiu correr com ovo na colher sem deixá-lo cair e manteve o equilíbrio até chegar ao colega.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 03
MÃE DA RUA

Material: giz e 02 cordas de 10 metros

Tempo: 50 minutos

Atividade: permite à criança maior liberdade e autonomia em se movimentar, interagir e socializar com os demais alunos.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira;
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, formei a roda de conversa com os alunos sobre o que seria realizado, apresentando uma explicação introdutória da atividade e algumas observações.

Demarquei duas linhas paralelas no chão a uma distância de aproximadamente 2,5 metros, escolhendo um aluno para ficar no meio das retas traçadas e posicionando os demais nos espaços exteriores, separado daquele que ocupava o centro. Em seguida, expliquei as regras do jogo, de forma que os alunos deveriam atravessar o espaço ocupado pelo aluno, pulando com a ajuda de apenas um pé para isso, evitando ainda ser tocado por ele. Caso isso ocorresse, o aluno

tocado deveria ajudar a pegar os demais.

Alguns alunos, porém, não conseguiam se manter equilibrados em apenas uma das pernas, entre eles o aluno com SD. Nesses casos, mediei a situação, acompanhando o aluno com SD durante a brincadeira. Para tanto, peguei em sua mão, conduzindo-o até o local, para que ele entendesse quais movimentos deveria realizar. Mesmo assim, algumas dificuldades foram encontradas. À ocasião, o aluno com SD ficou encostado na parede e chorou, pois ficou com medo da brincadeira. Além disso, alguns alunos discutiam com os colegas porque estavam pulando com os dois pés. Mesmo assim, após algumas tentativas, o aluno com SD conseguiu participar com o grupo com mais confiança e segurança, realizando a atividade.

Avaliação

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas.
- Interagiu com os demais demonstrando vínculo/empatia.
- Foi autônomo na aula, participando da atividade sem ajuda de colegas.
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional.
- Habilidades básicas: conseguiu pular de um pé só parcialmente.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 04
GATO E RATO

Material: nenhum material específico

Tempo: 50 minutos

Atividade: Oportuniza à criança várias formas de se expressar, como através do movimento dos corpos, dos gestos e da linguagem. Nela, a criança compartilha o espaço, socializa e se integra no grupo.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira;
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, delimitar um espaço de aproximadamente dez metros quadrados com cones, indicando aos alunos que era o ambiente em que eles deveriam se manter durante a brincadeira. Em seguida, formar uma roda de conversa com os alunos para explicar as regras do jogo: a turma seria dividida em três grupos de aproximadamente dez alunos, que deveriam formar um círculo com oito deles, dispostos de mãos dadas. Os outros dois seriam o rato da brincadeira, que deveria ficar dentro do círculo, e o gato, situado do lado de fora. Quando os círculos

começassem a girar, inicia-se um jogo encenado:

O gato pergunta: seu rato está em casa?

A turma responde: não

O gato pergunta: a que horas ele chega?

A turma responde: às cinco horas.

A partir daí, o gato passa a perguntar as horas e a turma responde de forma aleatória até chegar às cinco. Nesse momento, o gato tenta entrar na roda para pegar o rato, que pode sair para escapar da perseguição.

Após a explicação, dividi os alunos nos grupos propostos, fazendo as três rodas. Nesse momento, eles estavam bastante eufóricos, pois gostaram muito da brincadeira, inclusive o aluno com SD, que deu as mãos aos colegas e começou a participar de forma descontraída, rindo muito. Assim, a atividade se desenvolveu de forma adequada e não houve dúvidas. O aluno com SD se mostrou bastante empolgado com a brincadeira, correndo e fugindo do gato, escondendo-se atrás de outros colegas, que colaboravam ajudando-o a se esconder.

No momento em que ele foi tocado pelo gato, ficou bastante empolgado com a situação. Porém, quando iniciou a brincadeira nesse papel, teve muita dificuldade, pois ficava cansado ao correr. Nesse momento o orientei individualmente aos demais alunos para que não corressem muito devido às limitações do colega, e eles prontamente colaboraram para que o colega não desistisse de brincar. Assim, ele conseguiu alcançar um dos ratos, o que fez com que vibrasse bastante.

Como dificuldades, elenca-se que alguns alunos se recusaram a dar as mãos aos colegas, gerando conflitos. Essa situação foi contornada com a mediação.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas.
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia.
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento).

- Foi autônomo na aula, participando da atividade sem ajuda de colegas.
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional.
- Habilidades básicas: conseguiu correr e pegar os colegas.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 05
PIQUE BANDEIRA

Material: Duas bandeiras e giz

Tempo: 50 minutos

Atividades: brincadeira muito praticada no cotidiano das crianças que permite o envolvimento de todos com o trabalho em equipe, promovendo a cooperação, a interação e a socialização do educando.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira;
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

Iniciei a atividade fazendo a roda de conversa e a explicação das regras do jogo. Dividi os alunos em dois grupos com o mesmo número de crianças e delimito o campo, colocando em cada uma das extremidades uma bandeira. Cada grupo deveria se posicionar em seu campo e tentar, durante a brincadeira, roubar a bandeira da outra equipe, sem ser tocado por qualquer jogador adversário. Se isso ocorresse, o jogador deveria ficar preso no local em que foi pego, parado como uma estátua, até conseguir que um companheiro de sua equipe o salvasse, tocando-o. Os alunos podiam, ainda, puxar os colegas do time adversário para o seu campo, deixando-os

presos, desde que esse processo ocorresse sem sair de seu campo. O objetivo da brincadeira consistia em pegar primeiro a bandeira do adversário.

No momento da escolha houve uma discussão entre duas alunas, que julgaram estar excluídas. Porém, pude mediar a situação de modo que elas participaram em outra equipe.

Após a explicação, os alunos se reuniram para pensar em estratégias e em seguida iniciaram a atividade dentro da normalidade. Em diversos momentos, foi possível perceber que os colegas estavam ajudando uns aos outros e estavam alegres e empolgados.

O aluno com Síndrome de Down ficou junto à equipe, posicionado na defesa para pegar os outros colegas. Depois de algum tempo, veio para frente para tentar levar os adversários para o campo de sua equipe, puxando-os pela mão. Ele parecia estar feliz e concentrado no jogo. Em determinados momentos, tentou também pegar a bandeira e, em uma dessas situações, acabou sendo tocado pelo time adversário. Porém, ele não compreendeu que deveria ficar parado no lugar, aguardando um colega de equipe salvá-lo. Nesse momento, precisei acompanhar a sua atividade, orientando-o a permanecer no local, orientação que foi acatada sem maiores problemas.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto;
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas.
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional.
- A linguagem verbal e não-verbal foi observada na atividade.
- Habilidades básicas: conseguiu correr e pegar os colegas.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 06
CORRENTE QUE PEGA GENTE

Material: nenhum material específico

Tempo: 50 minutos

Atividade: possibilita o desenvolvimento da noção espaço-temporal e das capacidades socioafetivas das crianças, como a cooperação.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira;
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, formei uma roda de conversas com os alunos, momento em que aproveitei para explicar as regras sobre a brincadeira: um aluno era escolhido como o pegador e deveria tocar em outras crianças, que estariam fugindo dele. Se tocado, o aluno passaria a ter a mesma função, devendo dar a mão ao pegador original para juntos tentarem tocar novas crianças. À medida que o jogo vai se desenvolvendo, uma grande corrente de pegadores vai se criando, já que todos vão se ligando pelas mãos. Assim, as pontas teriam a função de tocar novos colegas, aumentando ainda mais a corrente. A brincadeira termina quando todas as crianças forem pegadas.

Os alunos se espalharam pelo pátio e começaram a correr para não serem pegos. Ao mesmo tempo, eles gritavam e riam, agitados com a brincadeira, provocando o pegador inicial e os demais que se juntavam a ele após serem tocados. O aluno com SD, quando viu todos correndo, também correu e se escondeu atrás do muro da quadra, aparentando estar feliz com a brincadeira. Quando os pegadores iam ao seu encontro, incentivando-o a participar a brincadeira, ele gritava eufórico, mas não demonstrava medo. Ao ser tocado, ele espontaneamente juntou-se à corrente e começou a tentar pegar os demais colegas.

Um fator dificultador ocorria quando alguns alunos largavam as mãos dos colegas e iam pegar os outros. Dessa forma, os demais me questionavam e não aceitavam ser pegos por quem estava com as mãos soltas. Novamente, precisei mediar a situação para resolver os conflitos.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno conseguiu correr e pegar os colegas.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 07
CORRIDA DO BASTÃO

Material: dois pedaços de madeira

Tempo: 50 minutos

Atividade: a brincadeira permite a participação de todos, a cooperação, o trabalho em equipe e desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e afetivas.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, após uma roda de conversas, dividi a turma em quatro grupos com o mesmo número de alunos em cada, colocando-os em fila atrás de uma linha demarcada em um dos cantos do pátio escolar. Na outra extremidade, tracei outra linha e coloquei um cone. Após isso, expliquei as regras da brincadeira: o primeiro aluno de cada fila receberia o bastão nas mãos, deveria correr até o cone, contorná-lo e retornar correndo até o grupo, entregando então o bastão ao próximo companheiro, que fará o mesmo percurso, até que todos os membros da equipe completem a atividade. O objetivo era fazer com que todo o grupo realizasse o percurso.

Os alunos ficaram bastante agitados e alegres com a brincadeira, pulando e gritando frases como “vamos ganhar”, atitude também realizada pelo aluno com Síndrome de Down que, ao mesmo tempo, conversava com uma colega na fila, gesticulando e levantando as mãos para o alto enquanto repetia os gritos de guerra. Eles decidiram se reunir para decidir a ordem dos membros da equipe na fila.

Dado a ordem para iniciar a brincadeira, a turma conseguiu realizar a atividade sem dificuldade. O aluno com Síndrome de Down, porém, não conseguiu segurar adequadamente o bastão devido à sua dificuldade com movimentos de apreensão. Nesse ponto, precisei acompanhar a atividade do aluno. Assim, fiz a mediação, demonstrando como pegar o bastão e conduzindo-o durante a corrida até entregar o objeto ao próximo colega da fila. Daí em diante, o aluno com Síndrome de Down sentiu-se confiante e foi correndo com o bastão na mão sem deixá-lo cair.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr, pegar e segurar o bastão.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 08
CABRA CEGA

Material: um lenço

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira que trabalha os sentidos, especialmente a audição e o tato, já que são as formas possíveis na atividade para encontrar alguém. Assim, foram trabalhadas a atenção e a percepção sensorial dos participantes.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula

No início da aula, após uma roda de conversas, escolhi um aluno para ser a “cabra cega” e ter seus olhos vendados. Em seguida, expliquei as regras do jogo, de acordo com as quais a turma deveria girar próximo àquele aluno a fim de confundir a sua referência espacial. Depois, todos se espalharam pela área da brincadeira enquanto a “cabra cega” era solta para tentar capturar alguém e adivinhar quem é. Se errasse, deveria continuar a brincadeira até pegar outro colega. Se acertasse, o aluno capturado passaria a ser a cabra cega.

Para evitar acidentes, delimito o espaço a um pequeno trecho do pátio em

que não havia nenhum objeto ou obstáculo. Nesse espaço, os alunos se espalharam e começaram se movimentar em volta da cabra cega. Alguns faziam barulho com os pés e assoviavam para chamar sua atenção.

No início da atividade, o aluno com Síndrome de Down ficou muito próximo de uma colega porque estava com medo da “cabra cega”, mas, aos poucos, e por meio de incentivo da turma, foi se acostumando com a brincadeira. Em diversos momentos, ele quis dispensar a atividade, assim como outros colegas, que diziam que o sol estava muito quente. Quando participava, nos momentos em que o aluno vendado se aproximava dele, se agarrava à mão da colega e corria pelo pátio até determinado local para não ser pego.

Quando ocorreu de ser pego e foi vendado, o sentimento de medo surgiu. Nesse ponto, precisei acompanhar a sua atividade e mediar a situação. No início, peguei sua mão e o guiei para tentar pegar os demais colegas de turma, para que fosse ganhando confiança e aos poucos perdesse o medo. Após algum tempo, ele conseguiu fazer a atividade sem o sentimento, mesmo com mais dificuldade devido às suas limitações motoras.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons
- ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e pegar o colega.

DIÁRIO DE CAMPO

AULA Nº 09

BARREIRA

Material: não foi utilizado nenhum material

Tempo: 50 minutos

Atividade: visa a desenvolver o trabalho em equipe, a cooperação e a socialização, melhorando ainda a atenção dos educandos e sua coordenação motora.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula

No início da aula, levei os alunos para o pátio da escola e realizei a roda de conversas. Em seguida, dividi-os em duas equipes, explicando as regras: cada uma deveria escolher um aluno para ser o prisioneiro, que ficaria sobre a linha de fundo, de frente para a equipe oposta.

Na quadra, tracei uma linha central, em que as equipes foram alinhadas de costas uma para a outra, de mãos dadas, com os corpos bem unidos, formando uma barreira. Um aluno de cada lado foi escolhido para ficar em frente ao grupo oposto. Expliquei que quando dissesse “barreira!”, os alunos em questão deveriam tentar de todas as maneiras passar no meio dos colegas da equipe adversária, que o

acompanhariam de um lado ao outro dentro do espaço delimitado, impedindo-o de chegar até a sua equipe. Cada aluno da turma iria assumir em algum momento a essa função.

Após a explicação, os alunos deram as mãos e fizeram a barreira. Quando começou a brincadeira, eles ficaram eufóricos e concentrados na atividade. O aluno com Síndrome de Down também estava alegre e ficou junto com os colegas, de mãos dadas para completar a barreira.

Quando escolhido para ser o prisioneiro, o aluno com Síndrome de Down, a princípio, ficou confuso, não sabendo exatamente como agir diante da barreira para chegar ao outro lado. Nesse momento, precisei mediar, conversando com o aluno para indicar o que ele deveria fazer. Como ainda ficou indeciso, decidi acompanhá-lo na atividade, pegando-o pela mão e mostrando como tentar atravessar. Assim, o aluno sentiu-se mais confiante e, aos poucos, foi tentando transpor a barreira sozinho, até conseguir atravessá-la, momento em que ficou bastante feliz, vibrando com sua conquista.

Mesmo assim, em alguns momentos, o aluno com SD se distanciou da atividade, pegou um bambolê e ficou brincando sozinho. Em seguida, preferiu desenhar no chão com o giz que levei para a brincadeira. Porém, com o incentivo, ele voltou à atividade em grupo.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr com um pé só até o local determinado.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 10
CESTA FUGITIVA

Material: dois baldes e uma bola de dente de leite

Tempo: 50 minutos

Atividade: através desse jogo, a criança passa a entender e a estabelecer regras por si mesma ou pelo grupo, o que possibilita resolver possíveis conflitos gerados no momento da atividade.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, após uma roda de conversas, dividi a turma em equipes de cinco alunos cada, pedindo que escolhessem entre eles uma pessoa de cada time para segurar a cesta (balde). Informei que, de acordo com as regras do jogo, esse par seria substituído a cada cinco minutos para todos jogarem. O objetivo é acertar a bola na cesta do adversário, que deve movimentá-la o tempo todo, fugindo sempre – daí o nome do jogo. A cada ponto marcado, a posse da bola passa para a outra equipe. As regras são semelhantes às do basquete, com mais flexibilidades: o aluno que estava com a bola precisa dar um quique no chão e tocar para o colega.

Após as explicações, os educandos se dividiram no campo delimitado, de aproximadamente dez metros quadrados, cada um para o seu lado, e começaram a jogar. Eles estavam alegres e concentrados no jogo. Quando acertavam a cesta, gritavam e pulavam felizes. Enquanto isso, as equipes que estavam sentadas torciam com entusiasmo pelos seus colegas.

O aluno com Síndrome de Down participou da primeira equipe a entrar em campo. Porém, quando a bola foi lançada para ele, ficou parado, sem saber o que fazer. Por isso, precisei acompanhar a sua atividade, orientando-o a tocar a bola para o colega até a cesta. Ele tinha dificuldade para realizar o quique para, em seguida, passar a bola aos colegas. Então, flexibilizei as regras do jogo e o orientei a apenas receber a bola e tocar. Isso foi feito algumas vezes para que ele ganhasse mais prática até conseguir realizar o movimento adequadamente e fazer o arremesso à cesta. Ainda assim, ele tinha muita dificuldade devido às suas limitações motoras e cognitivas. Com isso, foi possível perceber que estava desanimado para participar, e acabou ficando um pouco parado na parede da quadra, conversando com o colega.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu lançar a bola parcialmente.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 11
CABO DE GUERRA

Material: uma corda grande e três pedaços de lenço

Tempo: 50 minutos

Atividade: o cabo de guerra, também conhecido por jogos da corda, é uma atividade esportiva que envolve força e cooperação, em que duas equipes disputam entre si.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

Após a roda de conversa, pedi à turma para se separar em quatro equipes mistas (formadas por meninos e meninas) no pátio da escola. Em seguida, tracei uma linha divisória no centro do pátio, estendendo de ambos os lados uma corda, com um lenço amarrado em seu centro.

Após organizar o ambiente, expliquei as regras do jogo: cada equipe deveria segurar a corda do seu lado da linha, ficando em posição de puxar. Ao meu sinal, os alunos deveriam puxá-la até conseguir trazer a equipe adversária para o seu lado.

Inicialmente, o aluno com Síndrome de Down não conseguiu realizar

adequadamente a tarefa, pois tinha dificuldades de segurar a corda com força. Ele estava com medo de participar da atividade. Nesse momento, intervi colocando-o no final da corda para que, assim, não fosse necessário fazer muita força e nem corresse o risco de se chocar com algum colega da equipe que estivesse puxando com mais vigor. Dessa maneira, ele se sentiu mais confiante e participou até o final da aula, apesar de em alguns momentos ter se retirado para descansar devido ao esforço físico que fez durante o jogo.

Outra dificuldade que surgiu foi referente a desentendimentos no começo a atividade, o que acarretou um pequeno tumulto na escolha do time. A solução foi encontrada com base na mediação da situação

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu puxar a corda.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 12
CORRIDA DO SACO

Material: três sacos de tecido

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira muito popular, que faz muito sucesso entre as crianças. A brincadeira consiste em alcançar a linha de chegada primeiro que os colegas, pulando com o saco.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, fiz uma roda de conversas e um exercício de alongamento com os alunos. Em seguida, tracei duas linhas paralelas no chão a uma distância de cerca de dez metros uma da outra. Então, dividi a turma em três grupos de 10 alunos, formando com cada um deles uma coluna em frente a uma das linhas. Por fim, entreguei um saco para cada grupo.

Após organizar o ambiente, expliquei as regras da brincadeira: o primeiro de cada fila deveria vestir o saco e o segurar com as mãos na altura da cintura. Ao meu sinal, o aluno deveria sair pulando até a marcação oposta e voltaria, também

pulando. Em seguida, passaria o saco ao segundo participante. O processo seria repetido até que todos os integrantes completem a atividade.

Finalizada a explicação, os alunos começaram a conversar dentro das equipes para escolherem a ordem da fila, colocando na frente aqueles considerados os mais rápidos.

Boa parte da turma conseguiu realizar a atividade adequadamente, menos três alunos, dentre eles o com Síndrome de Down. No caso, eles não conseguiam segurar o saco e pular com ambos os pés ao mesmo tempo. Nesse momento, precisei intervir e acompanhou a atividade, demonstrando na prática como pular, orientando a segurarem firme com as mãos o saco para ele não cair e a fazerem o percurso devagar para terem mais equilíbrio.

Após algumas tentativas, os dois estudantes conseguiram realizar a atividade adequadamente, o que não ocorreu com o aluno com Síndrome de Down: às vezes ele andava; às vezes ele pulava. Vendo isso, considerei a sua atitude em realizar o percurso devido às suas limitações motoras e flexibilizei as regras para que continuasse a atividade de sua forma. Assim, ao longo do jogo, o aluno participou grande parte do tempo, exceto quando pedia para beber água, ir ao banheiro ou descansar por uns alguns minutos por causa do sol forte.

Alguns alunos acabaram abandonando a atividade para se sentar à sombra e conversar. Outros, inclusive uma aluna com baixa visão, pediram para não participar. Diante dessa dificuldade, precisei buscar por estratégias que fizessem com que todos os alunos se engajassem na aula. Busquei incentivá-los a participar, mas, em determinado momento, deixei que se ausentassem.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;

- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down não conseguiu pular.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 13
PULA CORDA

Material: cordas

Tempo: 50 minutos

Atividade: desenvolve habilidades corporais básicas e a interação em pequenos grupos, além da possibilidade de introduzir e desenvolver a ideia de diversificação e transformação de estruturas lúdicas convencionais. Esta brincadeira pode ser vista ainda como uma interessante e divertida forma de cultivo e valorização da cultura lúdica tradicional de nosso país.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

Iniciei a aula organizando a turma em círculo a fim de fazer uma roda de conversas, apresentar o conteúdo a ser ministrado na aula e as regras do jogo: informei que os dividiria em grupos de seis alunos e cada equipe receberia uma corda. Em equipe, deveriam escolher quais seriam os dois colegas que inicialmente ficariam na corda e quais iriam iniciar a brincadeira. Em seguida, os grupos deveriam se dispor em uma fila para que cada aluno tivesse a oportunidade de pular, sendo que, ao final,

os dois alunos que estavam batendo a corda seriam substituídos para também brincarem.

O aluno com Síndrome de Down, num primeiro momento, ficou na fila olhando e conversando com uma colega, até chegar sua vez de pular. Nesse momento, teve dificuldades, pois não conseguia saber o momento exato de pular, prendendo-se na corda algumas vezes. Assim, achei necessário acompanhar a atividade, demonstrando ao aluno como pular. Como estratégia, utilizei as palmas. Orientei-o a pular toda vez que ouvisse o som das palmas. Assim, ele conseguiu compreender o ritmo e pular a corda.

Além disso, fui incluindo aos poucos outras formas de pular corda, como “cobrinha”, chicotinho queimado e passar direto, métodos que ele teve mais facilidade. Empolgado com o sucesso, o aluno participou ativamente da aula.

Durante a aula, o aluno com SD ficou cansado e pediu para ficar sentado na sombra debaixo da árvore com um colega com quem tinha intimidade. Nessa ocasião, optei por deixá-lo conduzir a decisão de sua participação.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu pular a corda parcialmente.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 14
HANDEBOL DE BALIZA

Material: cadeiras e cones

Tempo: 50 minutos

Atividade: jogo baseado na troca de passes e arremessos entre os membros das equipes, trabalhando assim aspectos motores dos participantes, além da cooperação entre os membros do grupo.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, fiz um círculo com os alunos para fazer um alongamento e conversar sobre a atividade. Em seguida, delimito no pátio o espaço em que ocorreria a brincadeira, colocando em cada extremo duas cadeiras com três cones sobre elas. Depois, dividi os alunos em três grupos com aproximadamente dez componentes, determinando que dois iniciariam o jogo, que duraria cinco minutos, enquanto o outro aguardaria sua vez. Três alunos desse último grupo ainda participariam como juizes.

Em seguida, expliquei as regras do jogo: a partida iniciaria no centro do

campo delimitado com os alunos jogando a bola com as mãos para os colegas da mesma equipe, movimentando-se em direção ao gol, para onde a bola deveria ser arremessada a fim de derrubar um dos cones. A cada cone atingido, a bola passa para a outra equipe. O objetivo final era conseguir derrubar os três cones da equipe adversária primeiro.

O aluno com Síndrome de Down fez a atividade dentro de suas possibilidades, mas apresentou certa dificuldade na hora de receber a bola dos colegas, deixando-a cair algumas vezes, o que, de acordo com as regras do jogo, faria com que a bola fosse devolvida para a outra equipe. Nesse momento, pedi aos colegas de turma que colaborassem e se aproximassem mais do aluno quando fossem arremessar a bola para ele. Assim, ele conseguiu realizar adequadamente a atividade. A cada vez que conseguiu derrubar o cone do time adversário, a equipe vibrou bastante, incentivando-o. O aluno com SD se mostrou bastante feliz por estar participando com seus colegas.

Como dificuldades, elenca-se que, em alguns momentos, os alunos discutiram porque os colegas não queriam passar a bola para os demais participantes, o que gerou conflitos na atividade.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu lançar a bola.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 15
JOGO DOS 10 PASSES

Material: uma bola

Tempo: 50 minutos

Atividade: permite a integração dos alunos e faz com que eles trabalhem em grupo, melhorando o processo de cooperação.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, fiz um círculo com os alunos para fazer um alongamento e conversar sobre a atividade. Em seguida, dividi a turma em quatro equipes e delimito o pátio da escola em dois espaços de aproximadamente quatro metros cada, em que aconteceriam dois jogos ao mesmo tempo, marcando esses ambientes com a colocação de uma trave no extremo de cada campo.

Então, expliquei as regras do jogo: o time que saísse com a bola teria que marcar um gol dando dez passes em direção ao goleiro, sem deixar a bola cair no chão. Caso isso acontecesse, a bola passaria para a equipe adversária. Ao mesmo tempo, o outro time deveria tentar impedir o rival de fazer gols. Para isso, os jogadores

poderiam dar tapas na bola para derrubá-la ou pegá-la no momento em que ocorresse o passe. Em ambas as situações, os pontos do grupo que tinha a posse da bola seriam anulados e a vez de tocar entre seus membros passaria para o time adversário. Dados os dez passes sem fazer gol, a bola deveria ser arremessada em direção ao goleiro. Feito o gol, a bola passa para a outra equipe.

Após a explicação, o jogo foi iniciado, transcorrendo dentro da normalidade, na maior parte do tempo. No primeiro jogo, o aluno com Síndrome de Down ficou apenas observando, enquanto gritava e gesticulava com as mãos, torcendo para seus colegas. Quando foi a vez de sua equipe, ele ficou um pouco parado no início, observando os colegas tocando a bola. Quando a recebeu, ficou sem ação, sem saber como agir. Nesse momento, decidi acompanhá-lo e mostrar como deveria fazer para tocar a bola para os colegas. Para isso, ele foi contando em voz alta os dez passes para que compreendesse melhor a brincadeira. Ainda assim, ele teve dificuldade para arremessar a bola com apenas uma mão. Por isso, houve a flexibilização da regra do jogo e deixei que ele arremessasse com as duas mãos. Além disso, orientei os demais colegas para tocarem a bola mais próximo do aluno com Síndrome de Down para que ele conseguisse alcançá-la.

Novamente, a maior dificuldade era a dispersão de alguns alunos durante a aula, que saíam para brincar de outras coisas ou para fugir do sol. O aluno com SD, às vezes, saía da aula e entrava na quadra que estava interditada, também como forma de não fazer a atividade. A solução foi baseada na mediação e no incentivo para que participassem junto com os demais.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;

- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e passar a bola.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 16
PIQUE-PEGA

Material: nenhum material específico foi utilizado

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira simples, de fácil execução, pois não necessita de nenhum material específico. Além disso, ela desenvolve a noção espaço-temporal e os movimentos fundamentais da locomoção, como andar e correr, entre outros, promove ainda a participação, a socialização e a interação.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

Iniciei a aula explicando as regras da brincadeira: o pegador deve correr atrás de outras crianças com o objetivo de tocá-las. Quando isso ocorre, a criança se torna a pegadora e passa a tentar tocar outros colegas, inclusive o antigo pegador, ingressa no grupo que está fugindo. A brincadeira termina quando todas as crianças passassem pela posição de pegador ou quando for solicitado pelo professor.

Após a explicação, os alunos se espalharam pelo pátio e, após o apito, começaram a correr livremente, fugindo do pegador, escolhido inicialmente por mim.

Nesse momento, o aluno com Síndrome de Down teve a mesma atitude que os demais e se escondeu atrás de uma árvore junto com uma colega de turma, de quem é mais próximo. Ele estava bastante eufórico e até mesmo entusiasmado com a expectativa de ser pego e assim participar mais ativamente da brincadeira. Quando isso ocorreu e ele passou ao papel de protagonista do jogo, gritou, bastante empolgado, e logo em seguida correu em direção aos demais alunos, tentando pegá-los. Assim, durante toda a aula, ele participou ativamente e só se ausentou para beber água ou sentar-se devido ao sol e cansaço físico.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e pegar.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 17
FUTEBOL DE CASAL

Material: duas traves pequenas

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira em grupo que favorece alguns princípios como o compartilhar, a cooperação, a liderança e a obediência às regras.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, foi feita uma roda para conversar com os alunos sobre a atividade e as regras do jogo, semelhantes às do futebol, com uma exceção: os alunos devem se dividir em duplas e ficar durante todo o tempo da atividade de mãos dadas. Coloquei um par de trave no pátio para delimitar o gol e distribui duas duplas, enquanto os demais alunos atuavam como juizes ou participavam da torcida pelos colegas em campo, que seriam substituídos assim que alguma das duplas fizesse o gol.

Ao apito, as duplas começaram a jogar. No início, os alunos reclamaram bastante porque não podiam soltar as mãos, o que causava certo desequilíbrio entre eles, acostumados a jogarem livremente. Além disso, os meninos não queriam pegar

na mão das meninas, enquanto as meninas reclamavam que os meninos corriam muito depressa. Busquei explicar que era exatamente essa a regra do jogo, mostrando que era preciso cooperação e entrosamento na dupla para que pudessem realizar a tarefa.

O aluno com Síndrome de Down reclamou, ainda, que a aluna com quem estava apertava sua mão com muita força. Nesse momento precisei mediar a situação, conversando com a aluna e mostrando que não era necessário aplicar muita força. Assim, a dupla conseguiu realizar a tarefa adequadamente e o aluno não reclamou novamente, mostrando-se disposto e interessado no jogo.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e pegar

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 18
COELHO SAI DA TOCA

Material: nenhum material específico é utilizado.

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira que trabalha questões motoras ao mesmo tempo em que exercita a ludicidade da criança.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, fiz uma roda de conversas e ao mesmo tempo um alongamento. Logo em seguida, separei grande parte dos alunos em trios, indicando as regras do jogo, de forma que dois deles deveriam ficar de mãos dadas para formar as chamadas “tocas” e o terceiro ocuparia o lugar do coelhinho dentro da toca (entre os dois colegas de mãos dadas). Os demais alunos da turma seriam os coelhos perdidos, ou seja, aqueles que estavam fora das tocas.

A brincadeira começa quando se grita “coelhinho sai da toca, um, dois, três”, momento em que as tocas levantam os braços e todos deveriam buscar uma nova toca, inclusive aqueles que estavam perdidos. Quem não conseguir entrar fica

no centro, esperando nova oportunidade. Destaquei, ainda, que ao longo da atividade, aqueles que estavam formando as tocas trocariam de posição, para que todos pudessem participar em todas as posições.

O aluno com Síndrome de Down iniciou a atividade de mãos dadas com uma colega, fazendo o papel de toca. Depois, passou a ser o coelho e começou a correr para entrar na toca, mostrando-se muito alegre e com disposição. Ao longo de toda a brincadeira, mostrou-se bastante entusiasmado.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e pegar.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 19
CORRIDA DE JORNAL

Material: jornal

Tempo: 50 minutos

Atividade: atividade que trabalha questões motoras, além do controle emocional dos alunos.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula realizei uma roda de conversas e, ao mesmo tempo, um alongamento. Logo em seguida, dividi a turma em três equipes, distribuindo três folhas de jornais para cada aluno. Em seguida, coloquei-os em fila e delimito o espaço no pátio: foi traçada uma linha em frente às três equipes e outra cerca de dois metros depois.

Então, expliquei as regras do jogo, informando que, quando apitasse, o primeiro aluno da fila de cada equipe deveria colocar o jornal no chão à sua frente e pisar sobre ele, colocando em seguida a outra folha para pisar, prosseguindo assim até atingir a linha de chegada. Como regra, não era permitido pisar fora do jornal. O

objetivo era que todos integrantes da mesma equipe terminem o percurso.

O aluno com Síndrome de Down apresentou dificuldade de colocar o papel no chão a uma distância adequada para que conseguisse dar o próximo passo, pois colocava-o muito distante e, por isso, não o alcançava.

Nesse ponto, busquei acompanhar a atividade do aluno, dando exemplos na prática e pedindo, ainda, a colaboração de dois alunos com mais habilidade para acompanhar os colegas com dificuldades. Mesmo assim, o aluno com Síndrome de Down não conseguiu realizar a atividade e reclamou bastante, dizendo que não queria brincar mais, parecendo bastante aborrecido. Após tentar incentivá-lo novamente, sem sucesso, optei por atender seu pedido de não continuar a participar da brincadeira.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e pegar.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 20
CORRIDA DO LENÇOL

Material: lenço

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira em equipe que trabalha a cooperação e o desenvolvimento motor.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula realizei uma roda de conversas e, ao mesmo tempo, um alongamento. Em seguida, dividi a turma em duas fileiras, formando duas equipes. Os alunos de cada equipe se posicionaram atrás da linha divisória central da quadra, de frente para as traves. Entreguei ao primeiro aluno de cada equipe um lenço e, em seguida, expliquei as regras da brincadeira.

Ao meu sinal, o primeiro aluno de cada equipe deveria correr até a trave, amarrar o lenço e voltar, ocupando o último lugar da sua fileira. O segundo aluno, então, sai correndo, desamarra o lenço e retorna, entregando-o ao próximo aluno da equipe, que sai correndo e amarra novamente o lenço na trave, até que todos tenham

realizado a atividade.

Após a explicação, os alunos se separaram em duas equipes mistas e formaram a fila. Durante esse período, os alunos ficavam conversando, gritavam, pulavam e provocavam os outros colegas. O aluno com Síndrome de Down também repetia essas atitudes, enquanto gesticulava com os braços e abraçava uma colega próxima.

Durante a brincadeira, o aluno com Síndrome de Down conseguiu compreender o objetivo, correu até o local indicado para amarrar o lenço, mas não conseguiu dar o nó com o pano. Então, pedi a colaboração de um aluno para ensiná-lo. Vendo que ainda assim ele não conseguiu realizar essa parte da atividade, precisei acompanhá-lo, correndo junto com ele e observando-o amarrando o lenço na baliza com certa dificuldade. A amarração não ficou firme, pois o aluno tem dificuldades de executar esse tipo de movimento com os dedos, o que fazia com que o lenço caísse. Mesmo assim, considerei o esforço do aluno e dei continuidade à brincadeira.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e amarrar parcialmente.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 21
VÔLEI DE LENÇOL

Material: um pedaço de TNT e bola

Tempo: 50 minutos

Atividade: trabalha principalmente a cooperação entre os membros do grupo, além de permitir a participação de todos.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

Inicialmente, estendi uma corda com altura de aproximadamente 1,5m no meio do espaço delimitado, separando-o em dois, como uma quadra (com a corda no lugar da rede de vôlei). Então, após a roda de conversas, dividi a turma em 4 grupos, sendo que dois ficaram em campo e outros dois na reserva para entrar depois.

Em seguida, expliquei as regras, de forma que cada um dos grupos deveria segurar o tecido (cortado do tamanho aproximado de um lençol) estendido, com a participação de todos os integrantes. A bola seria lançada pelo grupo iniciante no intuito de arremessar a bola para o outro lado da quadra, como se fosse um saque, enquanto o outro grupo deveria receber a bola da mesma forma, com seu tecido, sem

deixá-la cair no chão, como acontece no voleibol, lançando-a de volta sempre por cima da corda.

Após a explicação, a aula teve início e cada equipe ficou atenta para ver onde a bola podia cair, andando de um lado para o outro. Durante a tarefa, o aluno com Síndrome de Down estava muito alegre e dizia que tinha gostado da brincadeira, que era muito legal, enquanto segurava o lençol com os colegas. Ele conseguiu realizar o movimento junto com os outros alunos com um pouco de dificuldade e, em alguns momentos, deixou o lençol cair. Nessas situações, os alunos do seu time não brigaram com ele, apenas o incentivaram, apontando que não deveria soltar o lençol.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr e amarrar parcialmente.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 22
CESTA HUMANA

Material: duas cadeiras, dois baldes e uma bola de basquete

Tempo: 50 minutos

Atividade: brincadeira que desenvolve o trabalho em equipe, a cooperação e promove a participação de todos.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, após a roda de conversas e a explicação da regra do jogo, a turma foi separada em quatro equipes. Fiz uma marcação no pátio com vários cones, dividindo o campo em duas partes, onde duas equipes foram distribuídas. Havia ainda duas cadeiras em cada campo dentro da área riscada no chão. Cada equipe escolheu um colega para ser a cesta humana, ou seja, quem deveria ficar de pé, em cima da cadeira.

Com o início do jogo, o time com a posse da bola deveria realizar passes entre si ou drible em direção ao colega de equipe que estava em cima da cadeira, arremessando a bola sem ultrapassar a área delimitada no chão. Se o aluno na

cadeira conseguir agarrar a bola, será ponto para sua equipe. As equipes eram trocadas quando uma delas fazia cesta ou quando se passava 5 minutos sem nenhuma cesta marcada.

Quando a equipe do aluno com Síndrome de Down começou a jogar, ele ficou parado esperando que os colegas passassem a bola, mas parecia estar empolgado com a brincadeira. Quando recebeu a bola pela primeira vez, teve alguma dificuldade de segurá-la, o que o deixou com medo e inseguro, por ser uma brincadeira que não conhecia.

Ele teve ainda alguns problemas motores com a brincadeira, pois não conseguia segurar a bola com apenas uma mão nem a quicar no chão. Nesse momento, houve a flexibilização das regras do jogo. Então, pedi para um aluno ficar mais próximo dele para passar a bola de perto, o que o permitiu segurar bem a bola e arremessá-la na cesta. Também acompanhei de perto a atividade, participando tocando a bola junto com o aluno com Síndrome de Down até ele chegar à cesta e arremessar.

Ao longo da aula, sua equipe ganhou duas partidas, momento em que ele ficou bastante feliz.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu arremessar e passar a bola.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 23
PASSAR O ARCO PELO CORPO

Material: dois bambolês

Tempo: 50 minutos

Atividade: consiste em trabalhar a socialização, a cooperação, além de estimular a coordenação motora grossa, a velocidade e a concentração.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, após a roda de conversas, coloquei dois bambolês próximos e, a aproximadamente seis metros de distância deles, demarquei uma linha no chão do pátio e dividi a turma em duas colunas dispostas atrás da marcação com a mesma quantidade de alunos. Em seguida, expliquei as regras do jogo: ao apitar, o primeiro de cada coluna deveria sair correndo até o bambolê, levantá-lo e passá-lo por sobre sua cabeça até voltar ao chão, sem soltá-lo. Assim que ele colocasse o objeto no chão, voltaria para a fila para que o próximo fizesse o mesmo movimento, até finalizar a coluna.

Após a explicação, a brincadeira foi iniciada e os alunos jogaram

normalmente. De início, o aluno com Síndrome de Down ficou parado, olhando os colegas, e parecia não gostar da atividade, pois fez cara feia na hora de praticar. Apesar de ter conseguido correr, na hora de jogar o bambolê por sobre a cabeça, não conseguiu coordenar o movimento e não sabia como levá-lo até o chão sem soltá-lo. Por isso, levantava o arco e o jogava sobre a cabeça até cair no chão.

Nesse momento, parei a atividade dos dois lados para mostrar como ele deveria fazer. Pedi, ainda, que um outro colega colaborasse mostrando como realizar o movimento. Em seguida, incentivei-o a realizar o movimento.

Apesar das explicações, o aluno não conseguiu fazer a atividade e ficou bastante chateado com a situação. Ele conseguia levar o bambolê até o peito, onde o arco parava. Em seguida, irritado, ele o retirava e colocava no chão, voltando para a fila. Na segunda vez em que iria realizar o movimento, o aluno desistiu, deixando a fila e ficando na escada até o final da prova, mostrando-se bastante aborrecido.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down não conseguiu passar o arco pelo corpo.

DIÁRIO DE CAMPO
AULA Nº 24
ELEFANTE COLORIDO

Material: nenhum material foi utilizado

Tempo: 50 minutos

Atividade: a brincadeira consiste no trabalho em equipe, cooperação, socialização e participação de todos.

Objetivo:

- Fazer com que os alunos compreendam as principais regras da atividade e sejam capazes de desenvolvê-la em grupos;
- Promover a interação entre os alunos na realização da atividade proposta.

Procedimentos:

- Realizar roda de conversa com a turma sobre a brincadeira,
- Explicar as regras do jogo;
- Incentivar a criança com Síndrome de Down a participar das atividades de forma colaborativa com a turma, flexibilizando a brincadeira proposta para que o aluno possa participar.

Descrição da aula:

No início da aula, foi feita uma roda para conversar com os alunos sobre a brincadeira e as regras do jogo. Delimitei um pedaço do pátio de aproximadamente 15 metros quadrados por onde os alunos poderiam correr. Quatro alunos foram colocados como pegadores por causa da quantidade de alunos.

Em seguida, iniciei a brincadeira informando uma cor específica e dizendo que todos deveriam procurar algo em que ela estivesse presente e manter a mão encostada. Enquanto isso, os pegadores deveriam correr para pegar os participantes que ainda não encostaram a mão na cor dita. Se o aluno fosse pego, deveria ajudar a pegar os outros, aumentando, assim, o número de pegadores à medida que eles eram

tocados.

Ao sinal, os alunos começaram a correr para tocar na cor indicada pelo pátio da escola. Eles estavam empolgados, alegres e animados. O aluno com Síndrome de Down começou a correr juntos com os colegas, mostrando-se alegre e sorridente, com disposição para brincar. Porém, quando eu falava determinada cor, ele não sabia identificá-la no pátio. Então acompanhei a atividade encostando em várias cores diferentes, falando quais eram, para que ele pudesse compreender. Em seguida, pedi para um colega colaborar ajudando-o, chamando-o para acompanhá-lo na hora de tocar na cor. Aos poucos, ele começou a associar as cores aos objetos e conseguiu acompanhar melhor a brincadeira.

Avaliação:

Durante a atividade, o aluno com Síndrome de Down:

- Participou junto com o adulto e as outras crianças;
- Compreendeu parcialmente e respeitou as regras implícitas e explícitas da atividade, participando ativamente das brincadeiras coletivas;
- Interagiu com os demais, demonstrando vínculo/empatia;
- Respondeu às atividades de modo adequado ao contexto (limite ou falta de limites no comportamento);
- Foi autônomo na aula participando da atividade sem ajuda de colegas;
- Iniciou e continuou diálogos, emitiu sons ou palavras durante as brincadeiras de forma intencional;
- Habilidades básicas: o aluno com Síndrome de Down conseguiu correr, mas compreendeu parcialmente o objetivo da brincadeira.