

Narrativas escolares de alunos com deficiência sobre as aulas de educação física

School narratives of students with disabilities about physical education classes

Rodrigo Barbuio¹
Ana Paula de Freitas²

Resumo

O estudo aborda a temática da inclusão escolar com foco para as experiências narradas por alunos com deficiência e tem como objetivo investigar os sentidos que esses alunos atribuem às suas vivências escolares nas aulas de Educação Física. A pesquisa orienta-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural. A construção dos dados ocorreu em uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo, por meio de narrativas de quatro alunos com deficiência matriculados nos anos finais do ensino fundamental. As narrativas, construídas a partir de entrevistas, rodas de conversa, fotografias e desenhos, foram utilizadas como instrumento de produção de dados e revelam sentidos divergentes: por um lado, alegria, prazer e desejo dos alunos em participarem das aulas de Educação Física; por outro, conformismo, frustração e desprazer com as atividades propostas e com as relações que estabelecem neste âmbito. Os resultados possibilitam refletir para a necessidade de buscar atividades significativas para os alunos e mediadas pelos professores e por instrumentos e signos culturais a fim de superar os entraves revelados pelos estudantes.

Palavras-chaves: Teoria histórico-cultural; Educação inclusiva; Educação física; Narrativas; Vivência.

Abstract

This study addresses the theme of school inclusion with a focus on the experiences narrated by students with disabilities and aims to investigate the meanings the students attribute to their school experiences in Physical Education classes. The research is guided by the theoretical-methodological assumptions of the cultural-historic perspective. The data construction took place in a municipal public school in a medium-sized city in the state of São Paulo, through narratives of four students with disabilities enrolled in the final years of elementary school. The narratives, constructed from interviews, conversation circles, photographs, and drawings, were used as a data production instrument and reveal divergent meanings: on the one hand, joy, pleasure, and desire of students to participate in Physical Education classes; on the Other hand, conformism, frustration and displeasure with the proposed activities and with the relationships they establish in this context. The results make it possible to reflect on the need to seek meaningful activities for students and mediated by teachers and cultural instruments and signs to overcome the obstacles revealed by the students.

Keywords: Cultural-historical theory; Inclusive education; Physical education; Narratives; Experience.

¹ Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Pesquisador do Grupo Relações de Ensino e Trabalho Docente (RETD/USF) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI/UFMS). E-mail: rbsfctjs@gmail.com

² Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Bolsista produtividade CNPq 2. E-mail: freitas.apde@gmail.com

1. Introdução

A temática da Educação Física no contexto da Educação Inclusiva tem sido um eixo mobilizador de nossos estudos. Olhar para os alunos com deficiência e buscar compreender os sentidos que atribuem às suas vivências escolares foi o que nos motivou a realizar esta investigação, já concluída, realizada no contexto de um curso de doutorado em Educação³.

A Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica. Nesse documento, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2017). Justifica-se sua inclusão nessa área pois, entende-se que “o corpo é, portanto, potência comunicativa, [...] as práticas corporais estão interligadas com a cultura, possibilitando a argumentação que sustenta a concepção de Educação Física como campo de saberes vinculados à área das linguagens (OLIVEIRA, et al, 2021, p. 2).

Constata-se, portanto, que o componente curricular Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Contudo, no âmbito da Educação Inclusiva, ainda há entraves para garantir que alunos com deficiência tenham acesso aos conteúdos nele abordados. Deste modo, o processo de ensino dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante desafiadora.

Estudos revelam, por um lado, alguns empecilhos, tais como: políticas inclusivas elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos e práticas pedagógicas que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; ausência de estrutura das escolas e formação docente precária. Todavia, por outro lado, ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com deficiência, contribuindo para a superação de estigmas acerca desses alunos. Argumentam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as interações possíveis nas aulas de

³ Pesquisa de doutorado financiada pela Capes.

Educação Física propiciam a esses alunos, especialmente em relação aos aspectos físicos, cognitivos e sociais. (BARBUIO, 2016; CARVALHO; ARAÚJO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2018; CASTRO; TELLES, 2018; BARBUIO; CAMARGO; FREITAS, 2019).

Como supracitado, são muitos os desafios encontrados para o processo educativo desse alunado nas aulas de Educação Física. Neste trabalho, argumentamos, com base nas contribuições de Vigotski sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência (VIGOTSKI, 1997), que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades de alunos com deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural. A intervenção deliberada do professor é um meio de sustentar a participação e a aprendizagem desses alunos nas aulas de Educação Física.

As pesquisas salientam que a função do professor é preponderante na organização das práticas pedagógicas, disponibilizando atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Além disso, quando as práticas pedagógicas são voltadas para a potencialidade discente, com atividades significativas e intencionais, os educandos sentem-se mais motivados a participar das aulas (FREITAS; ARAÚJO, 2014; CHICON, 2016; BARBUIO, 2016; BARBUIO; CAMARGO; FREITAS, 2019).

Em geral, as pesquisas que abordam a Educação Física no âmbito da inclusão escolar, como os estudos mencionados, focalizam diferentes nuances, todavia, ainda são escassos os estudos que abordam o olhar do aluno com deficiência sobre às aulas de Educação Física, especialmente, com foco para as suas narrativas sobre experiências escolares. Desse modo, neste estudo, nos colocamos a escuta desses alunos. Temos como questões investigativas: o que eles pensam sobre suas aulas de Educação Física? Quais sentidos atribuem a suas vivências nas aulas de Educação Física? O que os (des)motiva a participar das aulas?

A fim de responder a essas questões, temos como objetivo investigar os sentidos que os alunos com deficiência atribuem às aulas de Educação Física. O estudo fundamenta-se nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre a constituição humana, em especial, seus trabalhos acerca das condições de desenvolvimento de crianças com deficiência (VIGOTSKI, 1995, 1997, 2000).

O estudo está organizado nesta seção introdutória, na qual apresentamos a temática, a problematização e o objetivo do estudo. Em seguida, discorreremos sobre a

perspectiva histórico-cultural, fundamentação que baliza e norteia a investigação. Na terceira seção, contextualizamos o estudo empírico; na seção seguinte, apresentamos as narrativas dos alunos e as análises que realizamos. Finalizamos, com apontamentos e considerações sobre os sentidos que os alunos atribuem a suas vivências nas aulas de Educação Física.

2. Fundamentação teórica

Vigotski (1995) buscou compreender sobre o desenvolvimento humano, tendo como premissa que o processo de humanização do homem se dá no entrelaçamento entre natureza e cultura. Ele aponta para um desenvolvimento cultural; entretanto, menciona que se opor a um processo biológico não quer dizer negar ou ignorar a estrutura biológica do ser humano. Nas palavras de Pino (2005, p. 53) “a natureza transforma-se em cultura, sem perder suas características, e a cultura materializar-se em natureza constitui um paradoxo que só o caráter simbólico da cultura pode desvendar”. Neste sentido, depreendemos que os aspectos biológicos, orgânicos são significados pelo homem, “[...] o que dá às atividades biológicas, uma dimensão simbólica” (PINO, 2005, p. 54).

O desenvolvimento humano caracteriza-se como um processo de transformação de um ser biológico para um sujeito sociocultural. Para Vigotski (1995), as funções naturais são redimensionadas na medida em que o indivíduo estabelece relações sociais, por meio da mediação de signos criados pela cultura humana. Assim, para o autor, o desenvolvimento cultural do indivíduo se dá no entrelaçamento de sua história pessoal com as práticas culturais.

Com base nestas ideias, Vigotski (1997) estudou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, argumentando que a emergência de novas possibilidades e formas de ação humana são tecidas nas práticas culturais. Assim, para ele, a condição orgânica não é determinante para que aconteça ou não o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Neste sentido, sua concepção de deficiência é dialética, ou seja, as condições de (im)possibilidades de desenvolvimento são oriundas do grupo social circundante. Em outras palavras, o modo como a deficiência é percebida pelo grupo social pode se tornar via prospectiva para o desenvolvimento e abertura para a criação de novas rotas desenvolvimentais ou se tornar impedimento para possibilidades, centrando-se exclusivamente na condição orgânica.

A consequência primária da deficiência diz respeito ao déficit de ordem biológica ou orgânica. Já, as consequências secundárias, são da ordem social, e podem tanto ressaltar o déficit ou então o grupo social pode criar possibilidades de desenvolvimento, caminhos alternativos, como sugere Vigotski (1997).

Logo, o meio no qual o sujeito com deficiência vive e se relaciona é considerado para Vigotski (1997) fonte de desenvolvimento. Mas não é o meio em si, mas, sim, como a criança, se relaciona com este meio e atribui sentido às experiências que tem com esse meio. Destaca-se nestas elaborações, o conceito de vivência elaborado por Vigotski (2018). Na interpretação de Pino (2010, p.751) :

[...] não basta saber qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é necessário saber ou interpretar aquilo que constitui sua "vivência". Mas a "vivência" é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um "trabalho mental", consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência. [...] pode-se dizer que a "vivência" de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico.

Vivência envolve um trabalho semiótico, portanto, diz respeito a um processo de significação: o modo como a criança atribui sentidos e internaliza as interações com o meio social circundante. Deste modo, compreendemos que as relações sociais impactam o desenvolvimento de pessoas com deficiência, abrindo ou não rotas alternativas para novas possibilidades 'desenvolvimentais'.

Em vista disso, para este estudo, nos propusemos a escutar alunos com deficiência para investigar os sentidos que atribuem as suas vivências escolares, sobretudo, nas aulas de Educação Física. A escuta atenta às narrativas dos alunos pode permitir levantar indicadores sobre possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização desse alunado.

3. Contextualização do estudo

Com o objetivo de investigar os sentidos que os alunos com deficiência atribuem às suas vivências escolares nas aulas de Educação Física, para o desenvolvimento do trabalho empírico assumimos o método biográfico e temos como dispositivo de construção de dados as narrativas orais (PASSEGGI, 2018).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal pertencente a uma rede de ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista. A instituição oferece Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Em 2019, ano da realização do estudo, havia um total de 1.032 alunos matriculados, sendo 492 no Ensino Fundamental I, 376 no Ensino Fundamental II e 164 alunos na EJA.

Os participantes desta pesquisa são Daniele, Sonic e Roberta, matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental, e Lipão, matriculado no nono ano. Lipão tinha 16 anos e diagnóstico de deficiência motora⁴. Daniele tinha 14 anos e diagnóstico de deficiência intelectual. Sonic, com 13 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo. Roberta estava com 14 anos, com Síndrome de Down.

Selecionamos esses alunos para participarem da pesquisa em função de estarem em um nível intermediário de ensino e, portanto, uma trajetória escolar maior. A escolha foi feita após um mês de observações do pesquisador em sete turmas, durante as aulas de Educação Física frequentadas pelos 24 alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II. Após isso, convidamos os quatro estudantes para participarem da pesquisa em razão de frequentarem a escola assiduamente. Todos aceitaram o convite⁵.

Para o desenvolvimento de construção de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: diário de campo do pesquisador, uma entrevista narrativa com cada um dos alunos, dois momentos de roda de conversa com os participantes e, também, solicitamos aos alunos que registrassem por meio de fotos e desenhos espaços da escola significativos para eles. Assim, para a construção dos dados narrativos, nos inspiramos nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2005) e Herrera (2016).

As fotografias retiradas por eles foram reveladas pelo pesquisador que, posteriormente, realizou encontros individuais com os alunos a fim de conversar sobre as imagens fotográficas e pictográficas. As narrativas dos alunos construídas nestes diferentes momentos foram gravadas e posteriormente transcritas. O trabalho de campo ocorreu entre os meses de fevereiro e novembro do ano letivo de 2019.

⁴ Nomes são fictícios e escolhidos pelos próprios alunos.

⁵ O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e todos os participantes e seus responsáveis assinaram os termos de consentimento e assentimento.

Após a transcrição, procedemos a organização do material para a análise. Lemos as narrativas textualizadas e, já em um movimento analítico, selecionamos fragmentos narrativos reveladores dos sentidos que os alunos atribuem às aulas de Educação Física. Tal modo de análise se sustenta nos aportes teórico-metodológicos histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995) e no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Ambos os autores se distanciam de modelos mais gerais das ciências humanas que visam a generalização dos fenômenos.

O que nos interessa aqui é da ordem do singular, como argumenta Vigotski (1995, p. 64), que ao discorrer sobre o método dialético afirma “[...] mostrar en la esfera del problema que nos interessa como se manifiesta lo grande en lo más pequeno [...]” ou, como reflete Ginzburg (1989, p. 150) em sua análise semiótica [...] pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”.

Sobre a questão da singularidade e do não generalizável, Aguiar e Ferreira (2021, p. 9) afirmam que “no Paradigma Indiciário, a exceção, o singular, o individual são necessários para o conhecimento. Para a compreensão daquilo que foi vivido e relatado, em toda a sua riqueza, é preciso considerar tanto os elementos recorrentes quanto os singulares [...]”.

Como base nesse arcabouço teórico-metodológico, neste texto, buscamos analisar as narrativas dos alunos com deficiência, perseguindo as pistas que possam nos orientar para o entendimento dos sentidos atribuídos por eles às suas vivências nas aulas de Educação Física.

4. Sentidos que os alunos com deficiência atribuem às aulas de educação física

A seguir apresentamos fragmentos narrativos dos alunos participantes nomeados com frases extraídas das próprias narrativas. Salientamos que, com base em estudos de FREITAS (2002), adolescentes com deficiência, ao narrarem, apresentam mais dependência do interlocutor. Assim, neste estudo, as narrativas vão sendo construídas por meio de perguntas e comentários do pesquisador que incentiva o narrar dos alunos.

4.1 Fragmento 1: “Eles falam que o time fica com um a menos”

Lipão, diagnosticado com deficiência motora em decorrência de um acidente de carro sofrido aos nove anos, estava com 16 anos de idade e cursava o nono ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola há 3 anos. Era desinibido, e mantinha um bom relacionamento com colegas e professores. Em relação à mobilidade motora, Lipão apresentava dificuldade de locomoção, mas frequentava e realizava normalmente às aulas de Educação Física.

No fragmento, Lipão narra ao pesquisador sobre a foto que havia tirado: a imagem da trave da quadra de futebol onde ocorriam as aulas de Educação Física.

Pesquisador: Me fala dessa foto.

Lipão: Bem, é, eu tirei, porque eu gosto de futebol.

Pesquisador: Legal. Você costuma jogar na aula de Educação Física?

Lipão: Não muito.

Pesquisador: Mas eu já vi você jogando.

Lipão: Bem... é... mas não é jogar, jogar, de verdade...bem... é... eu jogo, mas é como se eu não jogasse. É... é, tipo assim... Eu jogo, mas eu nunca chuto a bola no jogo, entende? (ele narra com muitas hesitações)

Pesquisador: Mais ou menos, fala mais, pra eu entender melhor.

Lipão: Bem, é, eu não chuto a bola, é porque os meninos não tocam a bola para mim... bem... é... aí, eu jogo, mas não jogo.

Pesquisador: Deixa ver se entendi, você joga a partida, mas você não participa ativamente dela, você joga, mas não toca na bola em nenhum momento, é isso?

Lipão: É... isso... bem, é, para mim isso é jogar, mas não jogar de verdade, entende?

Pesquisador: Entendi, seus colegas nunca tocam a bola pra você?

Lipão: Ah... muito difícil... e... é... eu fico triste com isso, porque eles não tocam a bola para mim... é... sempre sai briga por isso, porque eles não quer eu no time deles... porque eles fala que o time fica com um a menos, é, eles fala que o time fica fraco.

Ao explicar sobre a fotografia da trave da quadra de futebol, Lipão diz: *“bem, é, eu tirei, porque eu gosto de futebol. Ao ser questionado se costumava jogar em suas aulas, ele revela: Não muito... bem, é, mas não é jogar, jogar, de verdade... jogo, mas eu nunca chuto a bola no jogo...”*. Sua narrativa revela a contradição que enfrenta durante as aulas de educação física: ele entra no jogo, mas não se sente parte do

time, pois não tem a posse da bola já que os colegas não a passam. Em sua narrativa, Lipão revela se sentir triste por não jogar *de verdade*, e não estar inserido na atividade.

Na sequência, ao ser questionado se achava que o motivo dessa não participação durante o jogo relacionava-se a seus colegas não tocarem a bola para ele, Lipão narra: “*é... Sempre sai briga por isso, porque eles não querem eu no time deles... porque eles fala que o time fica com um a menos, é, eles fala que o time fica fraco*”.

Ao narrar, Lipão revela alguns conflitos que ocorrem com seus colegas durante as aulas, que, segundo ele, não aceitam sua participação na equipe. A narrativa do aluno traz indícios de que os colegas querem excluí-lo do time, em função da deficiência motora que ele apresenta.

A narrativa de Lipão nos permite conhecer os sentidos que ele atribui às suas vivências nas aulas de Educação Física: notamos o interesse e vontade de jogar futebol e sentimento de tristeza e exclusão. A análise deste fragmento narrativo nos permite algumas reflexões sobre os modos de constituição de sujeitos com deficiência. Indagamos: como Lipão é visto pelos seus colegas?

Kelly (2012) discute sobre o processo escolar de alunos com deficiência por dois olhares: a visibilidade e a invisibilidade desses sujeitos. Para a autora, os alunos com deficiência são sujeitos visíveis por terem seus direitos reconhecidos pelos órgãos públicos e, assim, assegurado o direito à matrícula na escola comum. Entretanto, são sujeitos invisíveis devido ao modo como são reconhecidos pelo meio social circundante: as particularidades apresentadas pela condição de deficiência são, em geral, compreendidas como impossibilidade e, neste sentido, ocupa um lugar de invisibilidade.

A narrativa de Lipão se torna reveladora de que, para ele, o seu lugar nas aulas é de sujeito invisível. Ele frequenta a escola e as aulas de Educação Física, porém, é considerado um não jogador, é reconhecido apenas por um corpo marcado pela deficiência (SOUZA, 2013; SOUZA; SMOLKA, 2009). Kelly (2012, p. 152) reflete que “as pessoas com deficiência vão sendo gradativamente invisibilizadas, como não é possível bani-las, opta-se por simplesmente não vê-las.” Sob essa ideia, a nosso ver, subjaz a concepção de deficiência marcada pelo déficit. Para Lipão, seus colegas o enxergam pelo olhar da impossibilidade.

Em consonância com Vigotski (1995), entendemos que a constituição humana é fruto das relações sociais, isto é, do modo como os sujeitos vão sendo significados nestas relações. Para o autor, nos constituímos através dos outros, por meio de palavras, gestos, olhares – signos que se produzem nas relações humanas. Relação que nem sempre é harmônica, muitas vezes, conflituosa (GÓES,1997), como a narrada por Lipão.

4.2 Fragmento 2: “É... meio solta... é... livre”

Daniele estava com 14 anos à época do estudo, com diagnóstico de deficiência intelectual. Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola há dois anos. A adolescente era bastante introspectiva, tímida, muito quieta, de pouca fala. Durante as aulas de Educação Física, a aluna não realizava as mesmas atividades que os demais colegas, permanecia o tempo todo sozinha, equilibrando-se sobre as linhas que demarcavam as dimensões da quadra de futebol.

O fragmento narrativo foi extraído de um trecho da entrevista narrativa realizada pelo pesquisador, quando este solicita que a aluna fale sobre suas lembranças das aulas de Educação Física.

Pesquisador: Daniele, o que você acha das aulas de Educação Física?

Daniele: É, eu gosto, gosto um pouquinho... é, acho que é legal... eu gosto, fico um pouquinho feliz... Ah, é, tem umas coisas que, é, não gosto.

Pesquisador: O que você gosta?

Daniele: Mas do que gosto é eu me equilibrando.

Pesquisador: Você faz na aula?

Daniele: Nunca tem. A Dona não passa essas coisas. A Dona, bola... bola... bola... ah, é chato. É, corrê atrás de bola, lado de cá, depois pra lá.

Pesquisador: Você falou de equilibrar, como você faz isso?

Daniele: É...equilibrando na linha.

Pesquisador: Você usa a linha da quadra para brincar, é isso?

Daniele: É... equilibrar! [sorrindo]

Pesquisador: Você gosta de se equilibrar na linha?

Daniele: Gosto! Eu gosto de brincar na linha [entonação enfática ao afirmar]

Pesquisador: Fiquei curioso, o que você sente quando você fica se equilibrando?

Daniele: É... ah... é... é... solta.

Pesquisador: Solta como?

Daniele: É... meio solta.

Pesquisador: Continua, meio solta, o que mais?

Daniele: É... meio... é... meio que esqueço das coisa.

Pesquisador: Me fala um pouco mais. Meio solta, esquece das coisas, o que mais?

Daniele: É... meio solta... é... livre.

Quando o pesquisador solicita que a aluna fale sobre suas aulas de Educação Física, Daniele afirma gostar, porém, o advérbio no diminutivo “pouquinho” e o verbo “acho” usados por ela, nos dão indício de que ela está hesitosa entre gostar e não gostar das aulas. Em seguida, a aluna narra: *Ah, é, tem umas coisas que, é, não gosto.* Neste fragmento narrativo, a aluna conta que não gosta de tudo. Ao complementar seu pensamento, ela diz: *Mas do que gosto é eu me equilibrando,* para, em seguida, revelar que não faz essa atividade durante as aulas pois a professora realiza apenas atividades com bola, que ela não gosta.

Em sua narrativa Daniele desvela que as aulas de Educação Física têm um sentido de insatisfação para ela. Entretanto, na continuidade do fragmento, ela conta ao pesquisador que gosta de se equilibrar, que brinca de se equilibrar na linha. Ao brincar imagina que está se equilibrando, o que lhe dá prazer e uma sensação de liberdade.

Para Vigotski (2008), a brincadeira é fonte de desenvolvimento. Ao brincar a criança se desloca da situação concreta em direção ao funcionamento imaginativo, mais abstrato e o prazer não vem da brincadeira em si, mas da possibilidade de realizar desejos que não podem ser realizados de outro modo. Ademais, o conceito de liberdade está associado às vias da imaginação, da criação, da emoção e da linguagem, de maneira indissociável (VIGOTSKI, 1995). Neste sentido, refletimos que

a Educação Física, componente curricular que se insere na área das linguagens, poderia ser um espaço profícuo para exploração das capacidades simbólicas dos alunos, como a imaginação criadora.

O fragmento narrativo em análise nos permite, ainda, refletir sobre o sentimento revelado por Daniele quando diz “*Meio que esqueço das coisa*” O que será que Daniele quer esquecer? Durante as observações que realizamos na escola e, também, com base em outros fragmentos narrativos, foi possível constatar que Daniele não tem amigos na escola, está sempre sozinha, o que pode ser um indício de que sofra preconceito/exclusão pela sua condição de deficiência. Vivemos em uma sociedade capacitista, ainda orientada por uma construção histórica da pessoa com deficiência que vive à margem da sociedade, como amplamente discutido por Jannuzzi (2012).

Ao narrar sobre suas aulas de Educação Física, a aluna expõe sua predileção por atividades de equilíbrio, aponta certo descontentamento pela atividade não ser ofertada, assim como mostra sua frustração em realizar apenas atividades com bola. Assim, pela narrativa podemos compreender que os sentidos que Daniele atribui às aulas de Educação Física são perpassados pelos sentimentos de insatisfação e desejo.

4.3 Fragmento 3: “Eu sinto... Sinto, felicidade e emoção, igual o Sonic!”

Sonic tinha 13 anos e diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola há 3 anos. Durante as aulas de Educação Física, o aluno era ativo, em algumas ocasiões encontrava dificuldades de socialização com os colegas e a professora, mas era participativo e atuante durante as aulas.

No fragmento, Sonic e o pesquisador conversam sobre a fotografia tirada pelo aluno: a imagem da trave de futebol.

Pesquisador: Sonic, me fale sobre essa foto.

Sonic: Eu falo sobre essa foto, é um gol, gol, de futebol. Futebol, futebol é legal.

Pesquisador: Qual o motivo que você tirou a foto da trave de futebol?

Sonic: Tirei a foto da trave, porque a trave é onde a bola entra, e, quando entra, é gol.

Pesquisador: Entendi, você joga futebol na aula de Educação Física?

Sonic: Eu jogo, corro, corro, corro e faço gol, gol, gol.

Pesquisador: Entendi... e com os seus colegas, como é a partida de futebol?

Sonic: É bom, eles corre, mas eu corro mais rápido, pego a bola, corro, corro, corro com a bola.

Pesquisador: Ah, então eles devem gostar, porque você corre com a bola.

Sonic: É, não gostam muito, porque eu pego a bola, corro, corro com a bola e não toco a bola para eles, e eles ficam bravos, me xingam, mandam eu tocar, mas eu não toco.

Pesquisador: O que sua professora faz quando acontecem essas coisas?

Sonic: Grita, grita, grita. Eu não gosto que grita comigo, eu irrito mais, xingo ela.

Pesquisador: E aí, continua, fala mais sobre isso.

Sonic: Eu xinguei ela e não pode xingar a professora. E depois eu fiquei nervoso, mais nervoso, rasguei o colete⁶ e não pode rasgar o colete... E depois eu fiquei nervoso, mais nervoso e derrubei a mesa e não pode derrubar a mesa.

Ao explicar o motivo de ter tirado a fotografia da trave de futebol, Sonic conta que joga futebol na aula de Educação Física, que é rápido com a bola, mas que os colegas brigam com ele, por ele não passar a bola. Ele termina a narrativa revelando que a professora fica brava com ele, o que o deixa nervoso e provocando nele outros comportamentos: rasga o colete, derruba a mesa.

A narrativa de Sonic expõe conflitos entre ele, a professora e os colegas durante as aulas. Por um lado, o aluno está inserido na atividade, participa do jogo de futebol; por outro lado, o modo como ele atua não é bem-visto pelos colegas, que brigam com ele. O futebol é um jogo com regras, o fundamento do passe de bola faz parte dessas regras; durante a partida há momentos que um jogador para completar sua jogada domina a bola e não a passa para os companheiros; na linguagem esportiva esse jogador recebe o título de 'fominha' e, embora seja algo comum de ocorrer, nem sempre é uma ação bem-recebida.

A narrativa de Sonic nos dá indícios do sentido que ele atribui às vivências nas aulas de educação física. Embora ele goste do modo como atua - pegar a bola, correr

⁶ Para diferenciar os times durante o jogo, os alunos usam coletes de cores diferentes.

com ela e fazer o gol, ele também tem a consciência de que isso causa problemas: nervosismo e confusão.

Sonic tem diagnóstico de TEA e traços como inflexibilidade de comportamento, dificuldade para mudar o foco ou ações, esses conceitos são atribuídos como sintomatologia desse transtorno (APA, 2013). No âmbito da teoria histórico-cultural, os comportamentos tidos como autísticos não são tomados como um fato em si, pois, compreende-se que as ações humanas são construídas nas relações sociais (VIGOTSKI, 1995). Nesta direção, Martins e Monteiro (2018, p. 276) refletem que:

[...] é o outro que vai significar o mundo para a criança. Isto quer dizer que é por meio dos sentidos que os outros atribuem as ações da criança com TEA, que estas ganham sentido e passam a fazer parte de seu universo simbólico, não necessariamente respondendo da forma esperada àquele contexto, mas a partir da construção na relação entre a criança com TEA, o outro e os objetos da cultura num processo não linear que inclui idas e vindas.

Pela narrativa de Sonic, inferimos que as relações estabelecidas com ele, tanto pelos pares como pela professora, não têm possibilitado a criação de novos sentidos para seu modo de agir. As ações repreensivas parecem apenas deixá-lo mais nervoso e contribuindo para intensificar seus comportamentos, desestabilizando as interações. Como apontado por Vigotski (1997), o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta em função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo, nas relações sociais.

Sonic, por meio de sua narrativa, revela os sentidos de suas aulas de Educação Física de uma maneira bastante entusiasmada: afirma participar delas, gosta de jogar futebol, gosta de correr durante as aulas. Entretanto, a narrativa também expõe os conflitos que têm com seus colegas e sua professora. Assim, os sentidos que o garoto atribui as suas vivências diz respeito ao modo como vão se estabelecendo as relações entre ele e o meio. Argumentamos que novas maneiras de lidar com os comportamentos do aluno implicariam em outras possibilidades de significação da relação entre ele, seus colegas e a professora.

4.4 Fragmento 4: “Podia ter umas coisas diferentes, correr com bola não, chato”

Roberta tinha 14 anos de idade à época do estudo, com diagnóstico de Síndrome de Down. Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das

expectativas idade/ano e frequentava a escola há dois anos. Ela não participava frequentemente das aulas de Educação Física, pois encontrava dificuldades em realizar algumas tarefas, tais como: esportes coletivos ou atividades em grupo.

O fragmento a seguir foi extraído da entrevista narrativa realizada pelo pesquisador.

Pesquisador: O que você acha da Educação Física?

Roberta: É... não tem bagunça, misturada... com todo junto, tem bagunça misturada.

Pesquisador : Hum, como assim bagunça misturada?

Roberta: É, fica bagunça misturada.

Pesquisador : Não entendi, que jeito que é isso?

Roberta: Porque não consigo, misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo...

Pesquisador : Pera, você tá falando que fazer todo mundo junto você não gosta, não consegue fazer, é isso?

Roberta: É, todo mundo junto fica bagunça misturada, não consigo.

Pesquisador: E aí?

Roberta: E aí, o quê?

Pesquisador : E aí, você faz o que na aula?

Roberta: Fico na escada sentada.

Durante a entrevista, o pesquisador questiona Roberta sobre suas aulas de Educação Física. Inicialmente, a explicação da aluna não ficou clara para o pesquisador, que solicita que ela explique melhor. Ao reelaborar a narrativa e mediante as intervenções do pesquisador, Roberta conta que a aula fica bagunçada quando é feita com todos os alunos e então, nesta situação ela não participa e permanece sentada na arquibancada da quadra de Educação Física.

A narrativa de Roberta nos permite entender que o sentido que ela atribui às aulas de Educação Física é de algo bagunçado e, portanto, não participa. A aula de Educação Física tem, por natureza, uma característica mais coletiva, com grupos maiores; diferente do que ocorre, em geral, na sala de aula, com atividades individuais ou realizadas em pequenos grupos.

Carvalho e Araújo (2018), em estudo feito em aulas de Educação Física na escola comum, apontam que os alunos com deficiência encontraram dificuldades na realização de atividades esportivas coletivas e para inserirem-se em modalidades

esportivas com caráter competitivo, com regras pré-estabelecidas. Os autores destacam que as modalidades esportivas competitivas só foram efetivas para esse alunado quando realizadas com caráter voltado para a vivência, a construção de conhecimento e as práticas socioculturais.

Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira, Bergmann e Copetti (2019) fizeram observações com quatro alunos com Síndrome de Down durante suas aulas de Educação Física. Os achados apontam que os alunos demonstraram pouco ou quase nenhum interesse em modalidades esportivas coletivas, como: futsal, basquetebol e voleibol. Ressaltam, ainda, que os estudantes iniciam as atividades, mas, durante o andamento, deixam de participar, alegando encontrar dificuldades, devido à competitividade, e se retiram da aula, buscando se afastar dos demais colegas.

Para Vigotski (1997), as atividades coletivas e, em colaboração, são fatores primordiais para o desenvolvimento da criança com deficiência. Para ele, o ensino para ser fecundo, precisa mirar nas potencialidades, e não nas limitações do aluno. Ele destaca o papel do professor nessa tarefa, ofertando caminhos que viabilizem a participação da criança e a criação de vias alternativas de aprendizagem, pois “para o pedagogo, é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança” (VIGOTSKI, 1997, p. 17).

Em sua narrativa, há indícios de que Roberta encontra dificuldades na realização das atividades coletivas, o que, por consequência, faz com que ela abandone a aula. Ressaltamos a importância de planejar propostas de atividades diversificadas e que sejam significativas para o aluno, de modo a promover um ambiente potencializador para a participação e a aprendizagem.

5. Considerações finais

Neste estudo tivemos o propósito de investigar os sentidos que os alunos com deficiência atribuem às vivências nas aulas de Educação Física. Deste modo, nos colocamos a escuta de quatro alunos e pudemos conhecer seus gostos, seus desejos, seus embates e frustrações com as aulas.

Suas narrativas revelam sentidos distintos: sentimentos de alegria, de conformismo e de frustração; também as narrativas dão indícios de que muitas vezes são excluídos das atividades. Também nos chama a atenção em suas narrativas, a

pouca diversificação das propostas: que parecem ficar concentradas em atividades com bola, especialmente, o futebol.

Em suas narrativas, os sentidos atribuídos às aulas são, muitas vezes, contraditórios – gostar/não gostar; prazer/desprazer; desejar participar/não desejar. Compreendemos, com base no referencial teórico histórico-cultural, que os sentidos são construídos nas relações intersubjetivas. Neste estudo, os sentidos dizem respeito ao modo como estes alunos se constituem nas interações que estabelecem durante as aulas.

A Educação Física é obrigatoriamente pertencente à grade curricular do ensino básico regular. Entretanto, acreditamos que essa ideia deva ir além de garantir apenas o direito de ter a disciplina no âmbito escolar. É necessário fazer com que os obstáculos encontrados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física sejam superados e, para isso, argumentamos ser importante a busca de atividades significativas para os alunos e mediadas pelos professores e por instrumentos e signos culturais.

Ao construir suas narrativas, esses alunos não falaram apenas para o pesquisador, as vozes desses alunos foram direcionadas aos gestores, aos professores, aos pares, aos políticos, à sociedade. Existe um protesto nas entrelinhas de suas frases, de suas palavras, eles estão clamando para serem vistos, enxergados, escutados, eles não estão pedindo muita coisa, apenas o que é deles por direito, dignidade, respeito e uma educação efetiva e de qualidade.

Referências

AGUIAR, T. B. de; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74451, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso em 23 jul. 2023

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARBUIO, R. **Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência: focalizando a Educação Física Escolar**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. In: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3. p. 24-39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTRO, M. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e66277>. Acesso em 24 jul. 2023.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 20, n.1, 2018. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe041/9300>. Acesso em 24 jul. 2023.

CHICON, J. F. et al. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56302>. Acesso em 26 jul. 2023.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003>. Acesso em 24 jul. 2023.

FREITAS, A. P. de. A produção narrativa em casos de Síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa entre educadores e pares. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora, 2002. p. 55-72.

FREITAS, J. F.; ARAUJO, P. F. Inclusão escolar e educação física: a participação dos professores de Hortolândia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23732>. Acesso em 26 jul. 2023

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinas: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (orgs.) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1997, p. 11-28.

JANNUZZI, G. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90-113.

HERRERA, M. A. **Vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência**. 2016, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICID–Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

KELLY, B. O. **A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Interações de alunos com transtorno do espectro autista na escola. **Comunicações**, Piracicaba v. 25 n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n3p271-291>. Acesso em 23 jul. 2023.

OLIVEIRA, N. D. et al. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 43, n. e004421, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?lang=pt&format=pdf> Acesso 23 jul. 2023.

PASSEGGI, M. C. **Nada para a criança, sem a criança**. In: PASSEGGI, M. da C. et al (org.) Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRRN, 2018, p. 103-122.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia-USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>. Acesso em 23 jul. 2023.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar.** 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; SMOLKA, A. L. B. Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 16., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 3., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [S. n.], 2009. p. 1-13.

TEIXEIRA, A. M.; BERGMANN, M.; COPETTI, J. Participação de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de educação física. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 319-346, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1017>. Acesso em 24 jul. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** – v. III. Madrid: Editora Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – v. V. Madrid: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade, Campinas: Cadernos Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, junho, 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em 23 jul. 2023.