

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE INTERVENÇÕES NUMA APAE

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION: PLANNING AND DEVELOPING INTERVENTIONS IN AN APAE

Leandro Wszolek¹
Gilmar de Carvalho Cruz²

RESUMO

Este estudo está inserido no campo voltado aos direitos educacionais de escolarização dos(as) alunos(as) com deficiências, frequentadores das APAEs. Este estudo parte de inquietações, considerando que mesmo existindo no setor educacional brasileiro políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, evidencia-se que, na prática, no âmbito do contexto da modalidade de ensino da educação especial, a inclusão social nas aulas de Educação Física ainda é um processo desafiador e permeado por múltiplas facetas. O objetivo geral deste estudo foi promover intervenções pedagógicas inclusivas, a partir da metodologia do Experimento Didático-Formativo, desenvolvidas nas aulas de Educação Física de uma APAE. Utilizou-se como embasamento teórico, princípios da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1987), com aprofundamento no Método do Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov (1988). Para a produção e a análises de dados da pesquisa, usou-se instrumentos de gravações de vídeos e áudios, avaliações formativas e observações de aspectos relacionados às ações pedagógicas do professor e às atitudes comportamentais dos(as) alunos(as), derivadas das intervenções pedagógicas, alicerçadas em interface à Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988). Os resultados da pesquisa demonstram a participação ativa do professor nas atividades de ensino; a comunicação; a ludicidade e as interações sociais; as avaliações formativas e as adaptações procedimentais de atividades como as principais ferramentas didáticas adotadas nas práticas pedagógicas, as quais possibilitaram a participação efetiva e a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Teoria Desenvolvimental. Educação Especial. Educação Física. Inclusão.

ABSTRACT

This study is situated in the field of educational rights of students with disabilities who attend APAEs. It arises from concerns that, although Brazilian educational policy promotes inclusive education, social inclusion in Physical Education classes remains challenging with multiple dimensions in practice, particularly within special education. This paper aims to promote

1 Doutorando em Educação pela UEPG/PG. Mestre em Educação pela UNICENTRO/PR. Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de União da Vitória UNIUV; Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (UNIMES); Especialista em Educação Especial Inclusiva pela FACEL, Especialista em Educação do Campo e Formação Docente pela CELER e Especialista em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais pelo ESAP. Paraná, Brasil. E-mail: leandrowszolek@hotmail.com

2 Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutor em Educação Física – UNICAMP. Paraná, Brasil. E-mail: gilmarcruz@gmail.com

inclusive pedagogical interventions using the Didactic-Formative Experiment methodology, implemented in Physical Education classes at an APAE. The principles of Historical-Cultural Theory (VYGOTSKY, 1987) were used as a theoretical basis, with a deeper understanding of the Developmental Teaching Method proposed by Davydov (1988). To collect and analyze research data, tools such as video and audio recordings, formative assessments, and observations of pedagogical actions by the teacher and students' behavioral attitudes (resulting from the pedagogical interventions) were used. These were grounded in the interface with Davydov's Developmental Theory (1988). The results demonstrate the teacher's active participation in teaching activities, communication, playfulness, and social interactions, formative assessments, and procedural adaptations of activities as the main didactic tools employed in pedagogical practices. These elements enabled effective student participation and learning in Physical Education classes.

Keywords: Developmental Theory. Special education. Physical education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, persistem as dificuldades e os desafios educacionais encontrados para a efetivação de práticas pedagógicas da Educação Física em instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência. Pode-se pensar numa espécie de dívida histórica com essas pessoas, que foram e ainda são discriminadas socialmente no próprio contexto escolar. Se de um lado a ideia de inclusão parece ser consenso, de outro lado ainda se observa, mesmo nessas instituições especializadas, pessoas que não participam efetivamente das atividades realizadas.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski (1987), o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. Portanto, é importante que as configurações dos ambientes físicos estimulem a aprendizagem dos alunos, permitindo que se sintam seguros e que sejam estabelecidas as interações entre os pares. Para Davydov (1999), a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos pelo ensino e pela educação, que ocorre com a cooperação entre adultos e crianças na atividade de ensino.

Pesquisadores alinhados à teoria davydoviana, indicam a necessidade de que os professores atuantes nos espaços escolares criem métodos de ensino que oportunizem o pensamento teórico dos alunos. No contexto da escola desenvolvimental, o processo de ensino e aprendizagem é constituído dialeticamente pelas ações dos professores e alunos (Davydov, 1988). Dessa forma, a Educação Física se caracterizando como uma disciplina teórica e prática, possibilita lastro para os professores adotarem metodologias de ensino Desenvolvimental, com princípios educativos baseados nas reflexões e vivências abstratas e concretas, sobre os acontecimentos sociais.

Segundo Davydov (1988), é preciso que os alunos obtenham o conceito do núcleo dos conteúdos, para posteriormente utilizá-los nas suas especificidades. Contudo, nesse processo se torna necessário o auxílio do professor para indagar e estimular reflexões aos educandos acerca do processo histórico que efetivou as funções predeterminadas das formas do objeto, relacionando isso como uma produção da humanidade.

Em uma revisão de literatura de pesquisas educacionais da área da educação, percebeu-se a existência de estudos científicos que demonstram o favorecimento da Teoria do Ensino Desenvolvimental no processo de ensino e de aprendizagem na disciplina de Educação Física. A partir de uma análise do estudo de Miranda (2013), no Ensino Desenvolvimental do Voleibol

para crianças, pode-se destacar resultados que contribuíram pedagogicamente/metodologicamente para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e as análises de dados do respectivo experimento Didático-Formativo.

Segundo o mesmo autor, os motivos e os desejos foram os principais fatores que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem da modalidade do Voleibol. Nessa perspectiva, as atividades de ensino do presente estudo foram planejadas e desenvolvidas mantendo forte relação entre a interface dos conteúdos científicos e os motivos e necessidades dos(das) educandos(as) objeto da pesquisa, contemplando tarefas de ensino com um único objetivo (núcleo) e efetivadas por diversas operações.

O estudo de Miranda também discorre sobre a possível influência dos incentivos dos professores na provocação das ações mentais e no raciocínio lógico e sistematizado dos alunos sobre os objetos de aprendizagem e, ainda, salienta a necessidade de mais pesquisas sobre a temática. Com base nos resultados do estudo citado, procurou-se no respectivo experimento Didático-Formativo, considerar os modelos de práticas pedagógicas efetivadas pelo professor-pesquisador como parâmetros a ser analisados, mesmo esse, justificando-se e se constituindo, principalmente, a partir das devolutivas dos(das) educandos(as) frente às suas participações nas tarefas de ensino.

O objetivo da pesquisa foi analisar a execução de um experimento Didático-Formativo, que segundo Davydov (1988), caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda, diferindo-se, substancialmente, do experimento de verificação que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. O experimento didático de ensino foi embasado na Teoria Sociocultural, ao definir que o processo de ensino e aprendizagem se constrói pelas interações entre os pares. O autor considerou como métodos de ensino, intervenções pedagógicas voltadas ao Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov (1988), ao estabelecer que as participações e a inclusão social dos(das) alunos(as) nas aulas de Educação Física de uma APAE, pode efetivar-se pelo ensino e pela educação.

MÉTODO

As ações investigativas da respectiva pesquisa foram efetivadas a partir de 20 aulas e cada encontro semanal era disposto de duas aulas e com tempo de 1h40min. Os materiais de coletas de dados foram: diários de campo, filmagens de vídeos e áudios das aulas, atividades avaliativas de conteúdos e todas as devolutivas dos(das) educandos(as) no decorrer do processo prático do estudo, que, de certa forma, levantaram algumas hipóteses para a definição dos resultados da pesquisa.

Para a efetivação do respectivo estudo, foi necessária a liberação do Comitê de Ética, anexado a Plataforma Brasil, em conjuntura com a avaliação realizada pelo Comitê de Ética da instituição proponente UNICENTRO - Campus de Irati-PR, a qual pode ser consultada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), com o número 55822322.3.0000.8967.

Os(as) alunos(as) objeto da pesquisa possuíam deficiências adversas e apresentavam especificidades em relação às suas características físicas e participações sociais no meio escolar. A aluno (01) é uma educanda com Síndrome de Down, apresenta locomoção autônoma, dificuldades do uso da linguagem oral, sobrepeso e poucas iniciativas de interações sociais; o aluno (02) é um educando com baixa visão, possui autonomia para locomover-se e é muito ativo no meio social escolar; a aluna (03) é uma educanda com paralisia cerebral, com atrofia nos membros superiores e inferiores do lado esquerdo do corpo, se locomove de forma autônoma e desenvolve poucas interações sociais no ambiente escolar; o aluno (04) é um educando com deficiência auditiva total, com dificuldades de locomoção, comunica-se por gestos corporais e

faciais, desperta poucas interações com os colegas do ambiente escolar e é bastante participativo nas aulas de Educação Física e a aluna (05) é uma educanda com deficiência intelectual, locomovendo-se de forma autônoma, boa comunicação social e é participativa das aulas de Educação Física.

Com base nas informações anteriormente apresentadas das características de cada aluno(a), utilizou-se nos dados coletados do estudo, simbologias numéricas (01,02,03,04 e 05) para a definição e a transcrição individual de cada educando que compôs o objeto da pesquisa.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para facilitar a compreensão e a interpretações dos leitores, na sequência, são apresentadas as intervenções pedagógicas adotadas nas aulas como parâmetros às demais ações docentes e discentes desenvolvidas no decorrer do experimento Didático-Formativo, que obtiveram maior relevância para a participação efetiva dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física. Essas foram analisadas e justificadas a partir de referenciais teóricos abordados no estudo e principalmente em interface as próprias devolutivas dos(das) educandos(as):

Intervenção 01

O professor, a fim de proporcionar a atividade prática, relacionada ao estudo das técnicas do arremesso de Peso, desenvolveu os seguintes comandos

Pessoal eu preciso que vocês se organizem em duas equipes; vamos pessoal se dividam em uma equipe com três participantes e outra com dois; vocês não entenderam né, deixe que eu ajudo vocês; galera retornando as explicações, duas pessoas desse lado; venham aqui vocês para formar uma equipe; agora vocês três venham comigo do outro lado; isso, agora sim deu certo, vamos iniciar a brincadeira de aquecimento juntos (Professor).

Durante a atividade lúdica, o professor se manteve o mais próximo possível deles, auxiliando por comandos e sugestões. Partindo para a organização e o desenvolvimento das atividades práticas (exercícios específicos) sobre as técnicas, o professor, dessa vez, pediu para os(as) alunos(as) organizarem coletivamente os espaços físicos e dialogarem coletivamente para a busca de estratégias coletivas.

3.1.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

Contudo, mesmo após as explicações iniciais do professor, desde o instante da atividade, ou seja, para organização das equipes, o professor teve que auxiliar diretamente os(as) alunos(as), visto que, ao ordenar os(as) educandos(as) para dialogarem e efetivarem as referidas subdivisões, eles não conseguiram formar grupos entre si, nem distinguir o número correto de pessoas em cada equipe, previsto nas normas da brincadeira. Na execução procedimental da atividade, cada aluno(a) desenvolveu os arremessos das bolinhas em ritmos e formas diferentes: o(a) aluno(a) 04 não correu, somente andou e lançou as bolinhas com o braço esquerdo, já que o lado direito do seu corpo possui encurtamento de membros; já o(a) aluno(a) 02 teve dificuldades em visualizar as bolinhas ao chão, fazendo o professor a todo momento lhe direcionar pelos comandos de voz, porém se mostrou veloz na sua locomoção pelo espaço da grama; o(a)

aluno(a)05 compreendeu todas as normativas e desenvolveu os arremessos lentamente, devido à sua baixa agilidade; já o(a) 03 com falta de equilíbrio, poucas vezes desenvolveu a corrida e sempre pegou somente as bolinhas ao seu redor para efetuar os lançamentos e o(a) aluno(a) 01 foi o que mais rapidamente desenvolveu as ações nas atividades. Também após questionamentos do professor sobre alguns aspectos da atividade, os(as) educandos(as) efetivaram os seguintes diálogos: O que vocês acharam da brincadeira de aquecimento, tem alguma coisa a ver com o arremesso de peso? (Professor);

É bom professor, é animado fazer atividades, assim eu gosto de arremessar, a gente tem que capricha para ajudar os outro da equipe (Aluno(a) 02);

Na brincadeira, nós fizemos igual o arremesso do peso (Aluno (a) 05)”.

É legal (Aluno(a) 03).

Quanto à descrição das ações dos(das) educandos(as) efetivadas nas aulas, em relação às tarefas de ensino das técnicas do arremesso de Peso, os(as) alunos(as), não conseguiram organizar coletivamente os espaços da atividade específicas, pois só o(a)aluno(a) 05 contribuiu e auxiliou o professor. Mesmo os(as) educandos(as)estando próximos, eles praticaram as atividades específicas dos arremessos com poucos diálogos e não questionaram o professor em relação aos conteúdos abordados, corroborando para um método de ensino aprendizagem por comandos.

Intervenção 02

A partir da descrição das ações do professor efetivadas nas aulas, ao iniciar as explicações, o docente se posicionou ao centro dos(das) alunos(as) para facilitar a visualização de todos(das). Primeiramente, ele falou sobre as técnicas da empunhadura e utilizou uma bolinha de Tênis e um cartaz como material didático, ao exemplificar por gestos concretamente as suas falas e ainda tentou relacionar o conteúdo abordado com as vivências sociais dos(das) alunos(as). O aluno 04 foi questionado pelo professor por gestos (o professor apontou para o cartaz e fez sinal de positivo para ele explicar os desenhos). Contudo, no final do diálogo, o professor percebeu que as explicações continham muitas informações que talvez poderiam atrapalhar as compreensões das normativas por parte dos(as) educandos.

3.2.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

O aluno 04, quando questionado pelo professor pelos gestos, demonstrou pelas suas movimentações das mãos (ergueu as mãos para cima, sinalizando uma pessoa segurando um objeto), uma compreensão parcial do professor que ele estaria se referindo ao arremesso do peso. Após, o professor perguntou aos demais colegas:

E daí pessoal, entenderam as explicações?

Mais ou menos (Aluno(a) 03).

Acho que entendi (Aluno(a) 05).

Já o(a) aluno(a) 01 não demonstrou nenhuma forma de resposta ao professor. Com base neste diálogo, o professor percebeu que a interpretação dos(das) alunos(as) estavam fragilizados e, nesse sentido, retomou as explicações pelas informações fragmentadas e mais objetivas.

Intervenção 03

Quanto à descrição das ações do professor efetivadas nas aulas, ao chegar na pista de caminhada, o professor falou para os(as) alunos(as) se sentarem no banco que estava próximo a eles(elas) e escutarem as suas explicações sobre o aquecimento, o qual consistiu que os educandos se posicionassem distantemente pela pista e de forma individual desenvolvessem a caminhada até o local próximo ao colega, para sucintamente efetuar a passagem do disco pela fase do lançamento. O educador, em conversa, relatou sobre todas as normativas da atividade, e ainda comentou que prestassem bastante atenção, pois cada um(a) deveria realizar as tarefas de ensino de forma autônoma e sem auxílios diretos do professor.

3.3.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

Quanto à descrição das ações dos(as) educandos(as) efetivadas nas aulas, ao iniciar a atividade, os(as) alunos(as) 03 e 02 tiveram dificuldades em se posicionarem nos locais da pista estabelecidos anteriormente de forma oral pelo professor. Assim, eles(as) foram novamente auxiliados de forma individual e por estratégias metodológicas comunicativas diferenciadas, ou seja, o professor citou os bancos situados nas extremidades da pista e direcionou os(as) alunos(as) até os objetos, sendo pontos de referência para se localizarem nos devidos espaços da atividade, o que possibilitou melhoria na organização espacial deles(las). Ao especificar o momento da atividade que os(as) educandos(as) realizaram a passagem e lançamento do disco, mesmo todos desenvolvendo de forma incorreta a empunhadura, os(as) educandos(as) 02 e 03, se mantiveram organizados(as) nos seus referidos espaços estipulados nas normativas da atividade.

Intervenção 04

A próxima sequência de atividade destinou que, individualmente, os(as) alunos(as) realizassem movimentações da fase de aceleração do lançamento do dardo, ou seja, em posse do instrumento deveriam correr frontalmente e verticalmente para ambos os lados ao redor do círculo. Entretanto, o professor, ao perceber que, anteriormente, alguns(mas) alunos(as) não conseguiram realizar movimentos precisos e utilizando os dois lados do corpo, ordenou ao grupo que poderiam realizar a atividade de forma mais espontânea, com movimentos corporais direcionados para qualquer lado e ainda poderiam usar as mãos que se sentissem mais confortáveis. Ademais, o professor, percebendo pelas avaliações formativas as dificuldades dos(as) educandos(as) 03 e 04 em realizar os gestos corporais corretos predispostos na tarefa que contemplava o plano de aula, auxiliou diretamente os alunos para a efetivação dos gestos motores e realizou as seguintes adaptações na atividade: utilizou uma fita adesiva e colocou o dardo nas mãos deles(las), permitindo-lhes que realizassem a tarefa de ensino de forma lúdica.

3.4.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

Esta estratégia metodológica de flexibilização das regras da atividade permitiu aos(as) alunos(as) realizarem as tarefas de ensino de forma mais efetiva e sem o auxílio direto do professor, pois cada um(uma) realizou de acordo com as suas potencialidades psicomotoras:

o(a) aluno(a) 04, lentamente, realizou as movimentações somente para a direção esquerda do círculo e utilizou somente a mão esquerda para realizar a empunhadura; os(as) alunos(as) 01 e a 05 ligeiramente realizaram movimentações para ambos os lados e utilizaram as duas mãos para realizar a fase da empunhadura; o(a) aluno(a) 02 realizou a empunhadura com as duas mãos, mas movimentou-se somente para o lado direito do círculo e o(a) aluno(a) 03, ficou parada e não fez a atividade. Ainda no grupo de alunos(as), houve conversas aleatórias e risos intensos e o professor, a fim de compreender os sentimentos dos(das) educandos(as), desenvolveu as seguintes conversas coletivas:

Pessoal, o que vocês estão sorrindo? Acharam legal a brincadeira? E agora pergunto para vocês, os(as) alunos(as) 04 e o 03 fizeram ou não, a empunhadura do dardo com a mão que tem dificuldades? (Professor).

Eu achei engraçado a brincadeira, eles grudado no dardo, mas foi legal, gostei, pois eles arremessaram (Aluno(a) 05).

Sim. É que eles não conseguem fazer com aquela mão a brincadeira do arremesso (Aluno(a) 02).

E vocês alunos que tiveram as mãos grudadas no dardo, facilitou ou não as suas movimentações? (Professor).

Sim, eu consegui arremessa. Mas eu to com gripe por isso fiz devagar (Aluno(a) 03).

Continue, você está indo bem nas atividades, não se esforce tanto e faça mais devagar as movimentações (Professor)

Intervenção 05

Os(as) educandos(as) eram avaliados e auxiliados de forma contínua e progressiva no decorrer das aulas, pelas observações e comandos do professor em relação as respectivas ações dos(as) alunos(as) nas atividades de ensino.

3.5.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

O professor-pesquisador relatou aos(às) alunos(as) sobre os erros técnicos por eles efetivados nas atividades de ensino e, na sequência, ainda perguntou quais eram as suas próprias percepções sobre os seus lançamentos. Os(as) alunos(as) responderam:

Eu acho que fiz certo né? (Aluno(a) 05);

Fiz certo? (Aluno(a) 01);

Eu fiz que nem os outros (Aluno(a) 03);

Eu não sabia que estava errado, fui fazendo do meu jeito e o professor ficou quieto (sons de risos) (Aluno (a) 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De antemão, é importante destacar que os aspectos que influenciaram nas participações efetivas dos(das) educandos(as) foram derivados, principalmente, da interação entre os(as) alunos(as) e o professor, ou seja, a postura docente e a organização procedimental das atividades teóricas e práticas estabelecidas nas aulas foram os fatores que ganharam maior enfoque nas nossas discussões e respectivamente no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) objeto da pesquisa. Segundo Vygotsky (1987), a mediação é um elo realizado constantemente pelas interações, ou seja, o ato de educar pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

Nessa perspectiva, ao analisar os fragmentos das intervenções pedagógicas citadas (01, 02, 03, 04 e 05), percebe-se que em todas as atividades de ensino desenvolvidas, houve a necessidade da participação direta e colaborativa do professor frente às ações dos(das) alunos(as). Os(As) educando(as) necessitam de auxílios constantes em relação às assimilações das informações, ou seja, ocorreu explicações individuais e por comandos dos procedimentos das tarefas (intervenções 01 e 02), o professor se manteve próximo aos alunos para auxiliar nas efetivações dos gestos motores exigidos nas tarefas de ensino (intervenção 04 e 05) e houve rotineiramente discussões construtivas entre o professor e alunos no decorrer das atividades teóricas e práticas (intervenções 01, 02, 04 e 05), já que as interações sociais entre os próprios alunos foi pouco notada.

Considerando as heterogeneidades psicossociais apresentadas no grupo de alunos(as), em relação às formas individuais de interações e, ainda, o fato do aluno 04 ser deficiente auditivo e não se comunicar oralmente, foi utilizado no experimento Didático-Formativo a partir de diversas formas de comunicações, a fim de possibilitar diálogos e proximidades entre o professor e educandos(as). Segundo Davydov (2002), a comunicação entre as pessoas viabiliza a apropriação e a transição de conhecimentos. Observa-se nas intervenções pedagógicas (01,02 e 03) do experimento Didático-Formativo, a complexidade para o professor expor os conteúdos das aulas, visto que, mesmo sendo utilizadas diversas formas de comunicação (oral, gestual, visual) nos momentos das explicações dos procedimentos das tarefas, os(as) educandos(as) 01, 03, 04 e 05, ao serem questionados(as) em relação ao entendimento das explicações, mostraram-se com dúvidas e indecisos(as) frente às compreensões e assimilações das normas da tarefa.

Ademais, houve dificuldades do professor obter informações concretas das informações apresentadas pelos gestos corporais e faciais produzidos pelo aluno 04 nas suas devolutivas. A discussão das análises relacionada a esse aspecto ganha maior enfoque, a partir de Libâneo (2004), ao alertar que os meios de exposição de conteúdos podem influenciar positivamente ou negativamente no processo de assimilações e interpretações psíquicas. Na intervenção pedagógica (02), diálogos com a presença de muitas informações em conjunto, dificultaram as assimilações dos(as) alunos(as). Corroborando com as discussões, Silva (2006) menciona registros de Vygotsky e Lúria (1996), referindo-se a alguns casos de deficientes mentais não serem capazes de dominar a utilização funcional dos signos e instrumentos, tornando, muitas vezes, inacessível o uso cultural da memória, permanecendo apenas com a memória imediata. Nessa perspectiva, houve a necessidade do professor pesquisador produzir comandos e informações contínuas e fragmentadas em relação aos procedimentos a serem desenvolvidos nas tarefas de ensino.

Todas as aulas desenvolvidas no experimento Didático-Formativo foram organizadas em etapas: preparação, desenvolvimento e conclusão. As atividades lúdicas em consonância aos conteúdos curriculares foram realizadas na fase da preparação, a partir de jogos e brincadeiras relacionadas ao conteúdo curricular de Atletismo e, principalmente, com o objetivo de aquecer e alongar o corpo dos(as) alunos(as). Conforme Libâneo (2004), os desejos e as motivações são aspectos fundamentais para as execuções das tarefas de ensino baseadas na teoria

Desenvolvimental. Analisando as devolutivas e as reações dos(as) educandos(as) 02 e 03 na intervenção (01), ao mencionarem que gostaram da brincadeira, pode-se ressaltar que a tarefa de ensino favoreceu um desenvolvimento entre os(as) alunos(as), com maior motivação e interesse pelas práticas de ensino. Já na intervenção (04), a atividade de ensino adotada na aula, mesmo estando vinculada as técnicas do arremesso de peso, utilizou-se de normas e procedimentos flexíveis e relacionados a ludicidade, favorecendo a participação e assimilações dos(das) alunos(as) 02, 03 e 05. Segundo Vygotsky (1996), atividades desse gênero são favoráveis em relação à transposição de motivações e participações significativas aos educandos.

Em relação às avaliações de aprendizagens, destaca-se a importância do uso de avaliações formativas durante o experimento Didático-Formativo. Evidencia-se, pelas análises nas intervenções pedagógicas (04 e 05), que as avaliações formativas realizadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem permitiram ao professor e aos(as) educandos(as) reconhecerem momentaneamente o nível atual e potencial individual de cada aluno(a), para, consecutivamente, desenvolverem estratégias de intervenções pedagógicas objetivas e articuladas às demandas inerentes aos processos de aprendizagens individuais dos(das) educandos(as). Nessa perspectiva, compreende-se que as formas de avaliações formativas efetivadas no experimento Didático-Formativo se remeteram ao conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que Vygotsky (1996) define como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sendo determinado e influenciado pela solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou de forma colaborativa. Conforme Davidov (1988), é justamente a avaliação que informa aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. Nesse sentido, ao analisar as devolutivas de todos(as) os(as) educandos(as) do objeto da pesquisa durante as etapas das avaliações formativas nas intervenções (04 e 05), observa-se que eles(elas) necessitaram de parâmetros avaliativos constantes, para direcionarem as suas ações, aperfeiçoarem suas performances perante as atividades e ainda como forma de motivação para a prática.

Segundo Davidov (1988), a tarefa é formada pelos componentes de análise, dedução e domínio e que se articulam em um processo amplo direcionado do geral ao particular. Contudo, ao destacar as intervenções pedagógicas (01 e 04), considera-se que cada aluno(a) reagiu aos processos de análises e dedução das atividades teóricas e práticas de forma diferenciada e utilizou procedimentos particulares e específicos para se auto-organizar no desenvolvimento das tarefas. Compreende-se a interface entre as particularidades das devolutivas dos(das) educandos(as) com a citação de Leontiev (1992), ao considerar que uma ação pode ser desenvolvida por diferentes operações. Diante do reconhecimento das individualidades relacionadas aos processos de assimilações dos(das) educandos(as), foi necessário o professor reconhecer que cada um(a) necessitava de tempo e formas específicas para efetivar as suas respostas.

As intervenções pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física se delinearam por um caminho pedagógico dinâmico e flexível e as adaptações procedimentais das atividades de ensino foram realizadas de acordo com as demandas pedagógicas apresentadas no decorrer no processo de ensino e aprendizagem dos(as) educandos(as). Com base na intervenção pedagógica (04), em que a aluna 03 teve o dardo grudado nas suas mãos, verifica-se que as adaptações eram realizadas nos próprios momentos das tarefas, a fim de oportunizar participações efetivas dos(as) educandos(as). As adaptações de materiais didáticos estabelecidas no experimento Didático-Formativo, de certa forma, também contribuíram para auxiliar os(as) alunos(as) nas tarefas de ensino, ou seja, permitiram melhoras nas orientações espaciais deles(delas) perante as atividades. Salienta-se que na intervenção (05), além do uso dos materiais didáticos específicos da área de Educação Física, também foram utilizados os próprios objetos existentes na escola, tais como bancos, árvores, dentre outros, como forma de orientar os(as) educandos(as) nas atividades desenvolvidas ao ar livre. Pelas devolutivas dos(as) educandos(as) 02 e 03, ao efetivarem as

tarefas na pista de caminhada na intervenção (03), compreende-se que esses(essas) tiveram dificuldades de se organizarem em um espaço amplo e ao ar livre. Os estudos de Mauerberg de Castro e colaboradores (2001) demonstraram que indivíduos com deficiência mental são menos acurados em tarefas de orientação do que indivíduos normais, particularmente para manutenção da rota em tarefas de orientação em campo aberto. Nesse sentido, para suprir as defasagens dos(as) alunos(as), o professor estabeleceu pontos de referências próximos à pista, que, de certa forma, possibilitaram uma melhora significativa na orientação espacial e participação dos(as) alunos(as) 02 e 03 na referida atividade de ensino.

CONCLUSÃO

Pelos resultados alcançados no estudo, salienta-se que as poucas interações desenvolvidas pelos próprios alunos nas atividades coletivas, acarretaram remodelações didáticas pautadas nas práticas pedagógicas de cunho individualizado. Evidenciou-se que a participação ativa e direta do professor perante ao processo de ensino aprendizagem coletivo, garante maiores oportunidades de participações dos alunos nas atividades de ensino. A figura do professor é a principal referência dos educandos ao estabelecerem as suas práticas, ou seja, os alunos com deficiência apresentam pouca autonomia para tomada de decisões em momentos particulares de realizações procedimentais das atividades de ensino e carecem de auxílios constantes e individuais na busca do desenvolvimento das suas potencialidades psicossociais.

Constatou-se que a comunicação é um dos principais aspectos a ser considerados nas práticas pedagógicas inclusivas. Cada educando demandou de diversas formas de interpretar e expressar seus conhecimentos (visual, auditiva e perceptiva). A utilização das tecnologias assistivas (imagens, vídeos e sons) pode facilitar os alunos a desenvolverem o processo de abstração dos conceitos teóricos abordados.

Percebeu-se durante as aulas que as atividades lúdicas foram primordiais para os alunos desenvolverem maiores níveis de motivações dos alunos nas atividades de ensino. Dessa forma, recomenda-se que os professores adotem em suas práticas pedagógicas preceitos relacionados à ludicidade. Os conteúdos da grade curricular da disciplina de Educação Física tendem a possibilitar a articulação da ludicidade nas suas diversas formas de abrangência, relacionados aos fatores conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ao relatar sobre as avaliações formativas utilizadas nas aulas do experimento Didático-Formativo, observa-se que a ferramenta didática se estabeleceu de diversas formas e objetivos. As atividades avaliativas estiveram presentes em todo o processo de desenvolvimento das aulas, contribuindo para verificar as aprendizagens dos alunos sobre o conteúdo abordado e direcionar o docente na efetivação de caminhos didático-pedagógicos. A partir deste resultado obtido na pesquisa, aponta-se para a importância do professor de Educação Física considerar o uso contínuo da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, principalmente como requisito de investigações, a partir das demandas individuais apresentadas pelos alunos.

Constatou-se pelas análises de dados da pesquisa, que as adaptações procedimentais das atividades foram indispensáveis para promover a participação individual e coletiva dos educandos durante as atividades de ensino. Cada aluno necessitou e buscou formas diversas de participações nas atividades, muitas vezes, influenciadas pelas suas limitações físicas e/ou cognitivas. Nesse sentido, recomenda-se que ao planejar atividades de ensino, os docentes considerem as especificidades pertencentes na turma, planejando e desenvolvendo tarefas de ensino que componham diversos caminhos em torno de um objetivo geral a ser alcançado.

Por fim, ao apresentar minuciosamente as considerações sobre as práticas pedagógicas estabelecidas e analisadas durante o experimento Didático-Formativo, pode-se dizer que a Teoria do Ensino Desenvolvimental proposta por Davidov (1988) contribuiu, favoravelmente,

para a participação efetiva e aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física da APAE de Irati-PR.

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. M. de et al. Efeitos da restrição visual e da complexidade de rotas em tarefas de orientação espacial em adultos portadores de deficiência mental. *Revista Motriz*, São Paulo, v. 7, p. 17-22, jun. 2001.

DAVIDOV, Vasili V., (2002). El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992. p. 59-83

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. *Revista Bras. de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24. dez. 2004.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 1. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental)

MIRANDA, M. Júnior. *O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol*. Orientador: Professor Dr. José Carlos Libâneo. 2013. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/690/1/MADE%20JUNIOR%20MIRA%20NDA.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SILVA, Maria Bernadete Sorato. *Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Deficiência Mental*. Orientador: Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/resumos/resumos/2006-Maria_Bernadete_SilvaResumo.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fonte, 1987.

ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. **Política Nacional de Estágio (PNE)**. Brasília - DF: Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, 2009.