A photograph of two children, a boy and a girl, sitting on a wooden floor and playing with large, colorful hula hoops. The boy is on the left, wearing a white shirt with a blue geometric pattern, and the girl is on the right, wearing a bright green shirt and blue pants. They are both smiling and looking towards the camera. The hula hoops are in shades of teal, red, and blue. The background is a plain, light-colored wall.

# **A Psicomotricidade Relacional como Prática Educativa para Inclusão de Adolescentes com Deficiência Intelectual na Educação Física Escolar**

**Maryana Priscilla Silva de Moraes**

**Jônatas de França Barros**

**Patrick Ramon Stafin Coquerel**

**Ludmila Lucena Pereira Cabral**

**Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim**

**Elmir Henrique Silva Andrade**

**Fábio Henrique Costa de Oliveira**

**André Ribeiro da Silva**

**Maryana Pryscilla Silva de Moraes  
Jônatas de França Barros  
Patrick Ramon Stafin Coquerel  
Ludmila Lucena Pereira Cabral  
Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim  
Elmir Henrique Silva Andrade  
Fábio Henrique Costa de Oliveira  
André Ribeiro da Silva**

**A Psicomotricidade Relacional como  
Prática Educativa para Inclusão de  
Adolescentes com Deficiência Intelectual  
na  
Educação Física Escolar**

**Atena Editora  
2019**

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P974	<p>A psicomotricidade relacional como prática educativa para inclusão de adolescentes com deficiência intelectual na educação física escolar [recurso eletrônico] / Maryana Priscilla Silva de Moraes... [et al.]. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-521-1 DOI 10.22533/at.ed.211190908</p> <p>1. Capacidade motora. 2. Educação inclusiva. 3. Psicomotricidade. I. Moraes, Maryana Priscilla Silva de. II. Barros, Jônatas de França. III. Coquerel, Patrick Ramon Stafin. IV. Cabral, Ludmila Lucena Pereira. V. Benjamim, Eloyse Emmanuelle Rocha Braz. VI. Andrade, Elmir Henrique Silva. VII. Oliveira, Fábio Henrique Costa de. VIII. Silva, André Ribeiro da.</p> <p style="text-align: right;">CDD 613.7042</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## HOMENAGENS



“A minha estimada Escola Municipal profª Terezinha Paulino de Lima, que me ensina e me motiva desde 2006 ainda quando era aluna, com os excelentes profissionais que compõem esta escola. Aos meus queridos alunos que se lançaram durante o período de convivência que tivemos com toda a autenticidade, e simplicidade. E por fim ao meu prezado aluno Djailson Felipe Queiroz (*in memoriam*), que deixou marcas profundas por seu carinho, pela sua alegria, por sua singularidade e por sua autenticidade, juntamente com seus colegas me ensinaram o que é ser uma professora de educação física e viver o real sentido da inclusão.”

“À vocês minha eterna gratidão e não serão suficientes palavras para expressar todo amor e carinho que tenho por todos”.



Este trabalho foi realizado com o auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior/CAPES.

Os que confiam no SENHOR serão como o monte de Sião, que não se abala, mas permanece para sempre. Salmos: 125; 01

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Especialmente aos meus pais Josimaria Silva de Moraes, Raimundo da Silva Ferreira, à minha irmã Anna Beatryz de Moraes Ferreira, a meus avós maternos M<sup>a</sup> da Gloria de Moraes e José Barbosa de Moraes, aos meus tios Josânia Silva de Moraes Colluci Costa, Josenildo Silva de Moraes, Hélia Maria Francisca da Silva, por serem meus grandes amigos e sustentáculos, meus motivadores no âmbito pessoal e profissional. A eles meu amor eterno e sem limites.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao detentor da minha fé DEUS, por ter me ajudado a chegar até aqui, me dando saúde e perseverança nesta árdua trajetória.

Aos meus pais Josimaria Silva de Moraes e Raimundo da Silva Ferreira, que me deram força, acreditaram em mim, juntamente com minha Irmã Anna Beatryz de Moraes Ferreira, que foram companheiros, meu sustentáculo, principalmente nos momentos mais difíceis.

Ao meu querido Orientador, Prof<sup>o</sup>. Dr. Jônatas de França Barros, que acreditou em mim desde 2012 na iniciação científica, e na extensão no LAFIS, a você meu muitíssimo obrigado pelos momentos vivenciados, pelos conhecimentos partilhados, pela confiança, aconselhamentos acadêmicos e pessoais, e pela oportunidade no mestrado, sem você não teria conseguido chegar até aqui querido *teacher*.

Ao prof<sup>o</sup>. ME. Patrick Ramon Stafin Coquerel, meu muitíssimo obrigado, por ter partilhado saberes durante minha trajetória acadêmica, e pela disponibilidade de ensinar, por acreditar na pesquisa desenvolvida, e por sua disponibilidade no projeto, pois sem você não teria chegado até essa fase.

Aos meus companheiros do GEL, que me propiciaram um crescimento profissional nos nossos debates e nas reflexões sobre as práticas.

Aos meus amigos da Universidade Federal Do Rio Grande do Norte, Ludmila Lucena Pereira Cabral, Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim, Ingrid Bezerra Barbosa Costa, Elmir Henrique Silva Andrade, Monica Giordana Francieli Blau Rodrigues que me ajudaram a trilhar o caminho acadêmico deixando o fardo mais leve com seus sorrisos, e suas amizades.

Ao meu querido amigo e parceiro para todas as horas Fábio Henrique Costa de Oliveira, desde 2007 tem sido uma pessoa inenarrável em minha vida, que se doa e que muitas vezes abriu mão de seu lazer, do seu sono, para ser meu parceiro e me ajudar, a você meu irmão/amigo muito obrigada, peço a Deus que nossa amizade possa se perdurar ao longo de nossas vidas.

Ao meu querido amigo prof<sup>o</sup> Fábio Bezerra da Costa, por sempre está ao meu lado, por sempre me incentivar desde 2006, por ser uma peça fundamental para

que eu adentrasse na educação física, e pelos momentos partilhados, seu apoio foi fundamental.

A minha querida amiga prof<sup>a</sup> Verônica Campos Batista, que me ensinou ter um olhar especial para a educação inclusiva, na Sala de Recursos Multifuncionais desde quando estudei na escola municipal prof<sup>a</sup> Terezinha Paulino de Lima em 2006, obrigada por seu acolhimento e por partilhar saberes durante esses anos.

A minha querida tia Josânia Silva de Moraes Colucci Costa e seu esposo Luciano Colucci Costa, por todo apoio e suporte durante estes anos, sem vocês não teria chegado até aqui.

A minha querida tia Hélia Maria Francisca da Silva, que esteve comigo trazendo alegria, intercedendo por mim, por todo seu carinho demonstrado, e por acreditar em mim.

Aos meus avós maternos M<sup>a</sup> da Glória de Moraes e José Barbosa de Moraes, que estão sempre ao meu lado, sonhando comigo, e acreditando nos meus sonhos, que por muitas vezes acreditam mais em mim do que eu mesma, principalmente você meu querido avô, meu “mané do brejo”, o herói da sua pequena “M<sup>a</sup> do brejo”.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo em nível de mestrado.

E por fim a todos meus familiares, amigos e colegas que de uma forma esplêndida me ajudaram, com seu carinho, compreensão e apoio para realizar este trabalho.

Obrigada a todos!

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>3</b>
Fundamentação do Problema de Estudo e sua Importância .....	3
Problema de Estudo .....	4
Objetivo Geral .....	4
Objetivos Específicos .....	4
Relevância do Estudo.....	5
<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>7</b>
Educação Física Escolar .....	7
Inclusão .....	11
Cultura Corporal .....	17
O Jogo Simbólico .....	18
Psicomotricidade Relacional .....	19
Deficiência Intelectual.....	22
Grupos de Afetos de Convivência Social dos Sujeitos.....	24
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>27</b>
Delineamento do Método .....	27
Cenário do Estudo.....	27
Eixos Temáticos.....	28
Instrumentos de Pesquisa.....	29
Procedimentos Didáticos.....	30
Limitações do Estudo .....	31
Análises dos Dados.....	31
<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>33</b>
Descrição das Aulas de Educação Física Escolar .....	33
Aula com Bola .....	36



Aula com bambolê.....	43
Aula com corda.....	50
Aula com bastão.....	57
Aula com caixa .....	66
Aula com tecido.....	78
Aula com jornal.....	87
Aula com todos os materiais (exceto jornal).....	96
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>

**Introdução:** A Psicomotricidade Relacional (PR) foi desenvolvida na década 70 do século XX, pelos professores de educação física franceses André Lapierre e Bernard Aucouturier. É uma prática educativa que utiliza o jogo simbólico na ação do brincar espontâneo em prol do desenvolvimento integral e da autonomia do sujeito. **Objetivo:** Analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação física escolar, por intermédio da prática educativa da PR. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de cunho “participante” de forma não probabilística, e um tipo de amostragem por conveniência. As coletas de dados foram realizadas com um grupo de 36 estudantes do 7º ano do ensino fundamental II de uma escola pública municipal de Natal-RN, e tendo 3 estudantes com deficiência intelectual. Os instrumentos de coletas desta pesquisa, foram 1 máquina fotográfica digital SONY Cyber-shot, 2 filmadoras digitais NAVCITY esportiva NG-100, anamnese de Sampaio (2010), os relatórios espontâneos dos discentes, os relatórios espontâneos e reflexivos dos professores. Foram realizadas 8 aulas de educação física com o jogo simbólico da Psicomotricidade Relacional, uma vez por semana, durante um bimestre letivo. Foi realizada uma análise qualitativa dos dados, incluindo codificação, decodificação, interpretação e construção do referencial teórico. **Resultados:** Nas oito aulas o processo inclusivo aconteceu gradualmente de forma espontânea não diretiva, ilustrado nas fotografias e audiovisuais. Os alunos puderam perceber a inclusão pedagógica e/ou social e vivenciá-la. Nos relatórios espontâneos e reflexivos dos professores, a inclusão pedagógica e/ou social aconteceu livremente. No que tange os relatórios espontâneos dos alunos, foram expressos os conteúdos vividos pelos estudantes com deficiência intelectual na relação com os demais colegas e professores. Os alunos com deficiência intelectual expressaram a relação com o outro e com os objetos por meio do grafismo. **Conclusão:** A abordagem da Psicomotricidade Relacional como vivência da prática pedagógica educativa nas aulas de educação física possibilitou a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, propiciando a eles à aceitação das diferenças corporais, intelectuais, morais, emocionais e a compreensão da relevância do processo inclusivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física escolar, psicomotricidade relacional, inclusão, deficiência intelectual.

## RELATIONAL PSYCHOMOTRICITY AS EDUCATIONAL PRACTICE FOR THE INCLUSION OF INTELLECTUAL DEFICIENT ADOLESCENTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

**Introduction:** Relational Psychomotricity (PR) was developed in the 1970s by French physical education teachers André Lapierre and Bernard Aucouturier. It is an educational practice that uses the symbolic game in the action of spontaneous play for the integral development and the autonomy of the subject. **Objective:** To analyze the process of inclusion of people with intellectual disabilities in school physical education, through the PR educational practice. **Methodology:** This is a “participant” research in a non-probabilistic way, and a kind of sampling for convenience. Data were collected with a group of 36 students from the 7th grade of elementary school II of a municipal public school in Natal-RN, and having 3 students with intellectual disabilities. The collection instruments of this research were 1 SONY Cyber-shot digital camera, 2 NG-100 sports digital camcorders, Sampaio anamnesis (2010), the spontaneous reports of the students, the spontaneous and reflexive reports of the teachers. Eight physical education classes were held with the symbolic game of Relational Psychomotricity, once a week, during a two-month period. A qualitative analysis of the data was performed, including coding, decoding, interpretation and construction of the theoretical framework. **Results:** In the eight classes the inclusive process happened gradually in a spontaneous non-directive form, illustrated in the photographs and audiovisual. The students were able to perceive the pedagogical and / or social inclusion and to experience it. In the spontaneous and reflective reports of teachers, pedagogical and / or social inclusion occurred freely. Regarding the students’ spontaneous reports, the contents of the students with intellectual disabilities were expressed in the relationship with other colleagues and teachers. Students with intellectual disabilities expressed their relationship with each other and with objects through graphics. **Conclusion:** The approach of Relational Psychomotricity as an experience of educational pedagogical practice in physical education classes allowed the inclusion of students with intellectual disabilities, providing them with the acceptance of the corporal, intellectual, moral and emotional differences and the comprehension of the relevance of the inclusive process. **KEYWORDS:** school physical education, relational psychomotricity, inclusion, intellectual disability.

## Fundamentação do Problema de Estudo e sua Importância

A educação é uma ferramenta crucial para formação humana, sendo possível por meio dela as pessoas adquirirem papéis e atitudes frente às suas realidades existenciais, uma vez que seu ato requer continuamente riscos e aceitação do novo, bem como, rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2011).

Ao correlacionarmos esse processo de ensino-aprendizagem com a educação física, a mesma se encontra condicionada à legislação vigente com seus significados, tanto no processo de trabalho tido internamente na escola, como também pelos conhecimentos e concepções entre professores e alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse aspecto, são desencadeadas reflexões que trazem consigo uma série de indagações que dentro do contexto escolar da educação física perpassam o próprio questionamento, em relação a sua singularidade e sua significação (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Ao conectarmos esse entendimento com os enunciados de Cabral (p.69, 2001), temos como ponto de partida o rompimento do dualismo entre o corpo e espírito:

[...] predominantemente por muito tempo na área de educação e tratamento psicológico, e de compreender a dimensão simbólica da atividade corporal espontânea, sem nos atermos apenas à visão racionalista já instituída no tratamento psicomotor, com a influência das teorias cognitivas de Piaget e Wallon, criaram-se novas abordagens, dentre elas a Psicomotricidade Relacional.

Dessa feita, podemos fazer menção sobre a Psicomotricidade Relacional, a qual segundo Lapierre e Lapierre (2002) se desenvolve de “descoberta” em “descoberta”, ou seja, seu conhecimento pode ser encontrado a partir de uma real “fusão” na imobilidade de um contato corporal, na abdicção total da criança contra o adulto, na percepção do calor, do respirar, do ato de se descontrair e por fim, no bem estar da criança, podendo assim atingir por meio de situações (entrada, saída, interações sociais e o jogar) as camadas mais profundas da personalidade, acometendo assim o núcleo psicoafetivo do sujeito.

Com base nos estudos de Lapierre e Aucouturier (2004), admite-se que nesse processo de reeducação psicomotora é necessário dar ao sujeito um meio pedagógico coerente, para que haja uma adaptação do mesmo ao meio. A partir desta consideração, observa-se que os indivíduos com deficiência intelectual trazem consigo

algumas limitações e dificuldades no que tange a sua adaptabilidade comportamental, tendo restrições de ordem social, prática, habilidades adaptativas e conceituais, o que Almeida (2012) denomina de “deficiência intelectual”.

No processo adaptativo do indivíduo com deficiência intelectual, a educação inclusiva deve ressignificar<sup>1</sup> os espaços ocupados por esses sujeitos para evidenciar que eles possuem potencialidades, independente de terem necessidades especiais ou não. Partindo dessa ótica, entramos em consonância com Chicon e Rodrigues (2010), ao considerarmos que o lugar histórico sob o qual as relações dos ditos “deficientes” se forma deixando marcas profundas, possibilitando a partir da análise dessas trajetórias enxergamos a quebra de preconceitos, conhecimento, tolerância e segregação.

Levando em consideração os pressupostos citados acima, admite-se que para prover sustentações adequadas à educação, é imprescindível conhecer quais são as necessidades educativas essenciais para os alunos com deficiência intelectual, pois, na caracterização desse transtorno, são consideradas cinco dimensões que constituem seu conceito: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, condições de saúde e contexto (ambiente e cultura) (STELMACHUK E MAZZOTTA, 2012). Mediante essas colocações, poucos estudos trazem a psicomotricidade relacional no meio escolar como proposta pedagógica para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física escolar, pois, na maioria, existe o enaltecimento no ensino infantil e fundamental I nas pesquisas. Mediante essas considerações, faz-se necessário estudos com adolescentes do ensino fundamental II, pois este é um período de transição existente nesse estágio.

## **Problema de Estudo**

Mediante os aportes teóricos abordados, formulou-se a seguinte problemática de estudo: Quais as contribuições da intervenção psicomotora relacional, enquanto prática educativa, para inclusão de adolescentes com deficiência intelectual nas aulas de educação física escolar?

## **Objetivo Geral**

Analisar as intervenções da psicomotricidade relacional enquanto prática educativa inclusiva na educação física escolar.

## **Objetivos Específicos**

Analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de educação física por intermédio da Psicomotricidade Relacional, a partir de relatórios espontâneos e reflexivos dos professores de educação física.

Descrever a partir das intervenções pedagógicas, se a Psicomotricidade

<sup>1</sup> Resignificar: Dar um novo significado para algo e/ou alguém.

Relacional promove o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual com os demais alunos e suas percepções diante de seus relatos.

## Relevância do Estudo

No que concerne à importância deste estudo, podemos destacar as contribuições relativas à construção do conhecimento na educação física escolar, utilizando a psicomotricidade relacional como prática educativa no processo de inclusão. Nesse sentido, buscamos tratar as principais considerações centradas nos possíveis desdobramentos dos resultados dessa experiência em benefício da educação e da saúde das populações humanas.

A educação física escolar na sua prática, enfrenta uma série de problemas tanto por professores e alunos, podendo ser destacada a exclusão como um desafio para ambos. Assim para Nóbrega (2006), existem algumas problemáticas no campo da educação física que devem ser enfrentadas com uma reflexão epistemológica.

A educação física por sua vez, tem vários âmbitos a serem seguidos no processo de inclusão de alunos do ensino básico, sejam eles por intermédio do esporte, das vivências lúdicas dentre outros, no entanto esse processo para alguns dos professores é visto como um empecilho, se abdicando por vezes de atuar com esses alunos ditos “diferentes”, em decorrência de alguns fatores como: falta de especialização, falta de vivências com os grupos com necessidades educacionais especiais e déficit da formação.

No entanto, ao levarmos em consideração os achados teóricos de Chicon e Rodrigues (2010), temos que o processo de inclusão é:

“Propostas de capacitação dos professores, adequação de estrutura física, iniciativas interdisciplinares com centro de apoio aos professores e família, entre outras, que tendem para um conjunto de ações que vêm, mesmo que precariamente, respaldando o processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.” p.11

Nesse sentido Ferraz e Correia (2012), afirmam que a Educação Física traz consigo uma multiplicidade nas formas de senti-la, de pensar e de fazer, as quais ainda não foram descritas e nem dissecadas pelas teorias pedagógicas.

A educação física durante o ensino fundamental II, os alunos estão passando por um período conflituoso que é a saída da infância para a adolescência, onde ocorrem mudanças psicológicas, particularmente estressantes, as quais vem a implicar em seus comportamentos e nas mudanças corporais. Fonseca (2008, p. 37) traz que:

A denominada crise da puberdade marca a passagem da infância à adolescência, passagem visível em termos somáticos e biológicos, na qual se operam mudanças evolutivas significativas, como em termos psicológicos e sociais. A intensidade e

o volume dos seus efeitos variam muito com a cultura e a época onde o jovem vai se inserir.

Ao levar em consideração o estágio da adolescência, temos que nesse período é recorrente a manifestação de algumas atitudes comportamentais que desembocam na formação dos seus vínculos que tange de socializa, nos quais estão inscritos os grupos de afinidade, em virtude do distanciamento de gostos e peculiaridades que são identificadas nos grupos podem ocorrer processos de exclusão.

Em contrapartida ao que foi mencionado temos que a seguinte afirmativa em relação a inclusão, por parte de Barbuio e Freitas (2016) que asseguram que a intencionalidade do professor juntamente com o planejamento, contribuem para que haja a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação física escolar. Os estudos de Fiorini e Manzini (2016) apontam que quando o aluno com deficiência intelectual é tratado como da mesma forma que os demais há a inclusão nas aulas de educação física escolar.

Portanto, hipotetizamos que a psicomotricidade relacional pode contribuir para o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas aulas de educação física escolar, tendo em vista que para Cidade e Freitas (2009), a relação da educação física para as pessoas com deficiência intelectual, ainda é muito desconhecida no meio profissional, seja por razões sociais, falhas de formação ou inabilidade profissional. Assim, mediante as colocações acima, se fez necessário “estudar este problema de pesquisa em sua especificidade”.

Tendo em vista esse período de transição dos alunos, apresentar nuances próprias e relacionadas ao processo de crescimento e desenvolvimento típicas da idade, buscou-se trabalhar no nível simbólico, para desse modo no presente trabalho, desenvolver-se a prática educativa da psicomotricidade relacional nas aulas de educação física, buscando contribuir no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no âmbito escolar de maneira planejada.

## Educação Física Escolar

### *Histórico*

No século XIX, em 1851, ocorreu a inserção oficial da Educação Física escolar no Brasil, esse feito se deu a partir da reforma com Couto Ferraz, no qual estava voltado a exercícios físicos, o que era característico do modelo Europeu no século XVIII. A ginástica e a dança se tornaram obrigatórias no ensino primário e secundário de forma respectiva em 1854 e em 1882 foi sugerido que a ginástica se tornasse obrigatória nas Escolas Normais para ambos os sexos após a reforma realizada por Rui Barbosa (DARIDO, 2003).

Por volta da década de 30, a concepção higienista era dominante na Educação Física, pela qual a partir dos exercícios eram construídos os hábitos da saúde e da higiene, havendo uma valorização da moral e do desenvolvimento físico. A Educação Física a partir das concepções higienista e militarista não necessitava do aporte teórico e sim, apenas da prática (DARIDO, 2003).

Os estudos de Cruz e Moreira (2016), mostram que nos diários de classe onde eram anotadas as práticas de Educação Física de Sinop-MT, nos anos de 1985 ainda era utilizada a concepção higienista, que fora atribuído no início do século XX.

Em seguida temos um discurso que se torna dominante no âmbito da Educação Física: “A Educação Física é um meio da Educação”, iniciando assim passagem do biológico para o sociocultural, tendo em vista que não passava de um discurso, pois na prática, ainda não havia sido alterada (DARIDO, 2003).

Contudo em 1964, foi investido fortemente no esporte com o intuito de torná-lo um sustentáculo para a Educação Física, para que assim, o país pudesse participar com excelência de competições de alto nível, para que transparecesse um momento de prosperidade e desenvolvimento, já que a ideia do momento era do Brasil-Potência. (DARIDO, 2003)

Dessa forma, na década de 70 a Educação Física era direcionada a certa submissão ao esporte que era praticado na escola, com os códigos imbricados do esporte de alto rendimento. Na qual, tais sujeições eram determinadas por interesses governamentais para a formação dos atletas de alto nível, tirando o foco da população para as questões sociopolíticas, dessa forma, as possíveis conquistas esportivas trariam benefícios políticos no cenário internacional (REI; LÜDORF, 2012).

O esporte segundo o Coletivo de autores (p.24, 1992), é selecionado como conteúdo, pois:



[...]porque possibilita o exercício do alto rendimento e, por isso, as modalidades esportivas selecionadas são geralmente as mais conhecidas e que desfrutam de prestígio social, como, por exemplo, voleibol, basquetebol etc.

Segundo Darido (2003), é nesse período da história que a educação física escolar dá lugar a seleção dos mais habilidosos, obtendo assim procedimentos centralizados no professor e diretivos, sendo uma prática mecânica dos movimentos esportivos. No entanto, é nesse momento que houve um grande aumento nas quantidades de pesquisas e de publicações, as quais contribuíram para o surgimento do aluno-atleta. Desta maneira para o Coletivo de Autores (1992), a meritocracia e o esforço individual não passam de um processo de seleção. No qual advêm do conteúdo esporte, e são vistos através dos testes esportivo-motores.

Assim para Sedorko e Finck (2016) é o esporte um dos maiores e mais importante fenômeno sociocultural dos dias de hoje, o mesmo incorporou ao longo do tempo vários sentidos, significados, como também foi influenciado e influenciou vários setores, dentre eles: o político, econômico, educacional e cultural.

Totalmente oposta ao modelo esportivista a perspectiva sobre a cultura corporal, tenta trabalhar uma reflexão pedagógica, mediante a história produzida pelo homem, sendo estas exteriorizadas pela expressão corporal, que são historicamente criadas bem como culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

### *Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar*

Com as mudanças históricas da Educação Física ocorreu o surgimento de abordagens pedagógicas para o ensino, no qual iremos discorrer sobre as tais. No final da década de 70, temos um marco importante na educação física escolar que se mostra em oposição às vertentes tecnicista, esportivista e biológica, surgindo assim novos movimentos na educação física escolar (DARIDO, 2003).

Surge, portanto, a abordagem desenvolvimentista, que foi idealizada com o pensamento de mostrar uma fundamentação teórica com ênfase nas séries iniciais na educação física escolar, tendo como objetivo elaborar um roteiro que pudesse ser utilizado adequadamente em cada faixa de escolarização em relação aos seus objetivos, métodos e conteúdos, a qual teve como base de conhecimentos acadêmico-científicos, a aprendizagem motora e o desenvolvimento motor (TANI, 2008).

Em relação à abordagem construtivista-interacionista, ganhou-se espaço no estado de São Paulo, Brasil. No qual a mesma vem se opor às propostas anteriores, em específico, a mecanicista, que visava principalmente competições e esporte de alto nível. A abordagem construtivista-interacionista propicia uma proposta pedagógica ampla e integrada (DARIDO, 2003).

Dando continuidade, temos a abordagem crítico-superadora, que também se

opõe ao modelo mecanicista e é vista como uma das principais tendências dentro da educação física. Sendo esta uma pedagogia questionadora em relação ao poder, interesse, esforço e a contestação. Não visando tão somente o ensinar, mas os conhecimentos já adquiridos e imbricados no indivíduo, contextualizando os fatos e fazendo um resgate histórico, valorizando as percepções do aluno e as mudanças que ocorrem ao longo do tempo (DARIDO, 2003).

A abordagem sistêmica, é a que considera o corpo/movimento como processo de meio e fim nas aulas de educação física escolar, não sendo está restrita tão somente às habilidades motoras. Assim a aprendizagem estará ligada aos objetivos, tendo uma diversidade nas propostas de atividades, não se restringindo apenas a um tipo de atividade, nem ficando preso a apenas um conteúdo, garantindo assim uma diversidade nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas, de dança e a ginástica (DARIDO, 2003).

A abordagem da Psicomotricidade vem extrapolando os limites até então tidos no que concerne ao biológico e ao rendimento corporal, havendo neste momento a valorização do psicológico. Um dos autores que influenciou a Psicomotricidade foi o francês Jean Le Boulch, que nos diz que, a Psicomotricidade se deu a partir das insuficiências que a educação Física trazia consigo, no qual não dava condições para as reais necessidades educativas para este corpo. Ele elencou dois problemas da educação física naquele período: um está ligado aos fatores de execução, ou seja, ao rendimento mecânico, e o outro aos níveis de controle e de comando chamado psicomotor (Le Boulch, 1986).

É possível notar que nos dias de hoje a disciplina de Psicomotricidade já é lecionada em alguns cursos superiores de educação física, e que professores buscam se especializar em Psicomotricidade. Contudo a Psicomotricidade traz para o professor de Educação Física algumas responsabilidades escolares e, permitindo que esse professor se sinta professor, mudando a visão de que o professor de educação física só pode atuar na instituição desportiva, dando espaço para o processo de aprendizagem e não apenas para uma série de gestos técnicos (DARIDO, 2003).

Na abordagem crítico-emancipatória, veio para transcender a instrumentalização técnica e possibilitou uma melhor compreensão da legitimação e institucionalização do esporte na sociedade, mostrando aos alunos que o esporte é uma intervenção social, não um fenômeno natural (OLIVEIRA; RIBAS, 2010).

Na abordagem cultural, o corpo é visto como um conjunto. Dessa maneira, todos os corpos são iguais por terem os mesmos componentes (ossos, músculos e articulações). No entanto, o autor ressalta que toda técnica é cultural, pois a aprendizagem está ligada a um momento histórico ou a uma determinada sociedade, porém, a abordagem cultural trata a humanidade como plural e busca compreender as diferenças entre as pessoas, não tendo a visão das pessoas como certo, errado, melhor ou pior (DARIDO, 2003).

Ao falarmos desse corpo, Daólio (2004) explicita que, se há um desenvolvimento

mútuo entre os fatores biológicos e culturais, irá afetar igualmente um ao outro. Sendo assim, os dois são indissociáveis, de modo que o cérebro humano por sua vez também é cultural, tendo em vista que o mesmo pode ser influenciado e estimulado por ações culturais.

Dando continuidade, a abordagem dos jogos cooperativos foi pautada na busca de valores mais humanitários diante da prática dos professores de educação física, valorizando assim a cooperação em relação à competição, esta abordagem não se aprofundou muito, visto que as publicações sobre este tema já são mais recentes (DARIDO, 2003).

Na década de 80, os pesquisadores não compreendiam a dimensão biológica na escola. No entanto, alguns profissionais iniciaram uma reflexão com a perspectiva biológica, buscando superar os modelos higiênicos e eugênicos, que foram tão latentes na história da educação física. Dessa maneira, deu início a proposta da abordagem saúde renovada com o enfoque sociocultural (DARIDO, 2003).

E por fim, temos a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja criação foi baseada no modelo educacional espanhol e se instaurou a partir de 1994 por pesquisadores e professores, com o intuito de subsidiar e fazer com que os professores de educação física pudessem refletir a partir de sua prática. Os documentos destinados aos 1º e 2º ciclos, antiga 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, foram lançados em 1997 e os destinados aos 3º e 4º ciclos, antiga 5ª a 8ª séries, foram lançados em 1998, com uma área específica para a Educação Física (DARIDO, 2003).

### *A Educação Física no Ensino Fundamental II*

Na constituição do processo de ensino, temos os ciclos, que constituem a forma pela qual os conteúdos de ensino são tratados. Dessa maneira as referências que vão subsidiando e ampliando o pensamento deste aluno são de forma espiralada. Então, teremos o segundo e o terceiro ciclo dentro do ensino fundamental, sendo que o segundo ciclo compete do 5º a 7º ano (antiga 4ª e 6ª séries), no qual inicia a sistematização do conhecimento nestes ciclos. E o terceiro ciclo, que vai do 8º a 9º ano (antiga 7ª e 8ª séries), é marcado pela ampliação da sistematização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No entanto, Cruz e Moreira (2016) ressaltam segundo suas pesquisas que em Sinop-MT, no ensino fundamental II, no período de 1979 a 1990, as turmas de Educação física eram separadas mediante a suas capacidades físicas individuais e sexuais. Como também podiam ser mistas, ou seja, turmas do 5ª a 8ª série juntas na mesma sala, porém separadas pelo sexo.

Nas últimas décadas tem se valorizado cada dia mais o conhecimento declarativo no processo da escolarização, onde o conhecimento procedimental não pode ser desvalorizado. Assim, no processo de escolarização, deve-se oportunizar o desenvolvimento da capacidade de executar as habilidades motoras que estão

imbricadas nas diversas manifestações da cultura corporal. De onde, vem sendo criticado o fato de ter como conhecimento que a educação física escolar é tão somente o saber executar as habilidades motoras, criticando assim a valoração apenas do procedimental na educação física escolar (ANTUNES; DANTAS, 2010).

## Inclusão

### *Histórico*

A inclusão vem se reconstituindo desde segunda metade do século XX, sendo esta nos dias de hoje, uma ação educacional irreversível, que apesar de ter uma trajetória árdua e difícil tem tornado a sociedade mais humana e cidadã (CHICON; RODRIGUES, 2010).

Sendo a inclusão um processo social amplo que, aos poucos, vem acontecendo no mundo efetivamente desde a década de 50. Ao falarmos de inclusão, estamos falando de um processo acolhedor, onde todas as diferenças e não somente as pessoas com deficiências são acolhidas (CIDADE; FREITAS, 2009).

A falta de informação sobre as possibilidades e potencialidades de pessoas com deficiência ocasionou o extermínio em outros tempos, a posteriori, a superstição e os preconceitos com os deficientes, deixando assim marcas profundas na sociedade e na história dessas pessoas (CHICON; RODRIGUES, 2010).

<b>Documento de referência</b>	<b>Atendimento educacional (especializado)</b>	<b>Para quem (alunado)</b>	<b>Onde (locus, espaço institucional)</b>
Emenda Constitucional nº 12, de 1978	Educação especial	Os deficientes	-----
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei nº7.853, de 1989 (Lei da integração)	Inclusão no sistema educacional da educação especial como modalidade educativa	Pessoas portadoras de deficiência	Inserção no sistema educacional das escolas privadas e públicas; matrícula compulsória em cursos regulares – pessoas capazes de integrar.

<b>Documento de referência</b>	<b>Atendimento educacional (especializado)</b>	<b>Para quem (aluno)</b>	<b>Onde (locus, espaço institucional)</b>
Decreto nº 3.298 de 1999 (Regulamenta a Lei nº 7.853)	Educação especial: modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.	Pessoas portadoras de deficiência: deficiência física, auditiva, visual mental e múltipla.	Programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular ou em escolas especializadas, exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.
Declaração de Salamanca – 1994	Escola integradora	Todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem: crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.	Ênfase nas classes comuns As boas escolas especiais já existentes como centros de referência e apoio Escolarização em escolas ou classes especiais de caráter permanente, exceção apenas recomendável nos casos pouco frequentes nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou de outras crianças. Exceção: educação de surdos e cegos-surdos mais convenientes em escolas ou classes especiais.
LDBEN nº 4.024/61	Educação de excepcionais	Excepcionais	A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.
Lei nº 5.692/71 (Diretrizes para o 1º e 2º graus)	Tratamento especial	Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e superdotados	Conforme normas a serem fixadas pelos conselhos de educação.

<b>Documento de referência</b>	<b>Atendimento educacional (especializado)</b>	<b>Para quem (aluno)</b>	<b>Onde (locus, espaço institucional)</b>
Política Nacional de Educação Especial – MEC/1994	Educação especial: processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades, e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.	Aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos. Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).	Diretrizes: apoiar o sistema regular de ensino para a integração; estimular a parceria com ONGs especializadas.
LDBEN nº 9.394/96	Atendimento educacional especializado gratuito.	Educandos com necessidades especiais.	Preferencialmente na rede regular de ensino. Em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.

<b>Documento de referência</b>	<b>Atendimento educacional (especializado)</b>	<b>Para quem (aluno)</b>	<b>Onde (locus, espaço institucional)</b>
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – CNE/2001	Educação especial; modalidade da educação escolar – recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.	Educandos com necessidades educacionais especiais: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; dois grupos: aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.	O atendimento deve ser realizado em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica Classes especiais: podem ser criadas extraordinariamente para atendimento em caráter transitório a alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas e demandem apoios intensos e contínuos Escolas especiais: para atender, em caráter extraordinário, alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos; adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

Documento de referência	Atendimento educacional (especializado)	Para quem (aluno)	Onde (locus, espaço institucional)
Plano Nacional de Educação - 2001	Educação especial	Pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.	Integração/inclusão no sistema regular de ensino, e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas Redimensionar, incrementando se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas... de forma que apoie a integração em classes comuns As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem e devem ter seu regulamento ampliado para prestar apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico.

Quadro 01 – Referências documentais sobre o direito à educação das pessoas com deficiência.

Fonte: Rodrigues, 2006.

Podemos perceber a inserção de alguns alunos com deficiência em salas regulares em 1998, nas quais visualizamos o engajamento de alguns professores e a antipatia e crítica de outros (CHICON; RODRIGUES, 2010).

### *A Inclusão Escolar*

O processo de inclusão escolar se deu através da Declaração de Salamanca (1994), abrangendo além do Brasil, inúmeros países dedicados à promover melhorias para o acesso de pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, para dar subsídio aos docentes no Brasil, foi criado os parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, preferenciando as salas de aula comuns em todos os níveis e etapas do processo educativo dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998).

Como consequência, a escola tem sido um espaço para inúmeros debates e reflexões, como um espaço inclusivo. Assim as dimensões físicas bem como as



atitudinais estão a permear o âmbito escolar, onde tais elementos como a arquitetura, a engenharia, o transporte, o acesso às experiências, os conhecimentos, os sentimentos, os comportamentos, os valores, dentre outros que formam esse lócus, extremamente complexo. Gerando dessa maneira, uma grande polêmica acerca de como promover a inclusão na escola, de maneira responsável e competente (CIDADE; FREITAS, 2009).

Levando em consideração as contribuições abordadas acima percebe-se que com a inclusão tem-se uma desestruturação do modelo educacional, trazendo à tona a caoticidade e uma demanda social emergente (CHICON; RODRIGUES, 2010).

Dessa maneira, o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica, deve ser ajustada às suas necessidades educacionais, para que assim o processo de inclusão seja bem-sucedido, rompendo barreiras impostas pela própria deficiência, assim criando um meio natural e concreto para sua interação com os outros de modo construtivo (LOPES; MARQUEZINE, 2012; BONETI, 1996).

A inclusão não se dá apenas no aspecto de colocar as crianças com deficiência numa sala regular sem critérios, mas sendo consideradas as possibilidades e limitações deste indivíduo, dando acesso à aprendizagem aos níveis mais elevados da educação (LOPES; MARQUEZINE, 2012; BONETI, 1996).

Nesse sentido, Manaus (2011) aborda que, o professor deve se preocupar em harmonizar seus objetivos com seus alunos, para que estes possam ser bem-sucedidos no processo de ensino aprendizagem.

Já para o processo de avaliação de indivíduos com deficiência intelectual, Suzuki, (2009, p.10), afirma que:

“O referencial para a avaliação, da aprendizagem muda substancialmente e passa a lidar com diferentes indicadores que não apenas as condições individuais dos alunos, mas também, e essencialmente suas possibilidades de acesso ao currículo e, ainda mais, as adequações realizadas pelos sistemas de ensino, capazes de serem propiciadoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento”.

Ao conectarmos a aprendizagem, temos como fator primordial o desenvolvimento de funções psicobiológicas superiores, pressupondo que há uma mediação social específica e um processo interativo, na qual o indivíduo adquire informações, competências, atitudes, valores, crenças, etc.. (FONSECA, 2008).

No entanto, mesmo havendo uma proposta e conhecimentos difundidos de não exclusão das crianças com necessidades especiais, é percebido um enorme despreparo, seja na sociedade em si ou na escola (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009).

Desse modo, “[...] a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades escolares, mas apoia professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, para que a escola efetue seu objetivo” (RODRIGUES *et al*, p.46, 2004).

## Cultura Corporal

### *O Corpo*

Ao nos determos ao corpo, não devemos ver este corpo como puramente biológico, mas sim como um patrimônio universal, no qual o corpo seja visto como uma construção cultural, tendo em vista que cada cultura se manifesta diferentemente por meio do corpo, dessa forma, a cultura trata de escrever histórias diferentes em corpos diferentes. (DAOLIO, 2004).

Decerto o corpo em suas variações nunca mente para si, seja em suas tensões positivas ou negativas, tem a capacidade de imitar, armazenar e lembrar, o que foi vivenciado, sendo criadas de forma inconsciente estratégias relacionais. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002; SERRES, 2004)

“Meu corpo não é apenas um amontoado de órgãos, nem dócil executor das decisões da minha vontade. Ele é o lugar onde vivo, sinto, onde existo. Lugar de desejo, prazer e sofrimento, domicílio da minha identidade. Do meu ser. Este corpo, dominado por sentimentos e pulsões, escapa à racionalização precisamente porque é irracional. Mais ou menos liberado do pecado, este corpo vivido oscila entre libertinagem e o pudor”. (LAPIERRE, 2002, p. 13)

No processo de trocas tônicas e dos estados fusionais é sabido que são tidos nos primeiros contatos com o mundo, de forma que para Vieira *et al.* (2005), o corpo busca encontrar um contato a partir do movimento do outro, diante deste contato poderá desabrochar uma harmonia ou uma desarmonia, dependendo assim da percepção do outro para estas trocas.

Mediante os fatores acometidos, o corpo será a primeira ferramenta de conhecimento e de exploração do ser humano diante do mundo, podendo ser expressado através do som, dos gestos, da tonicidade, de suas carências afetivas, bem como das necessidades físicas e cognitivas (VIEIRA et al., 2005).

Assim havendo uma construção de estruturas, na qual cada um respeita e complementa o trabalho do outro, sendo estas estruturas corporais, de objetos, e plásticas, consistindo numa busca pela comunicação livre e que não necessite de mediação, desse modo, o processo de entendimento não será uma obrigação para o indivíduo, e sim um processo dado pelo prazer (LAPIERRE e AUCOUTURRIER, 2004).

Para Serres (2004), o corpo é capaz de fazer todas as metamorfoses pensáveis. O corpo tudo pode, pois, mesmo que não execute uma ação de forma perfeita, o mesmo é capaz ao menos de simulá-las ou de imitá-las, assim o corpo tudo pode.

## O Jogo Simbólico

O jogo é uma atividade voluntária de acordo com Huizinga, e, por sua vez todo jogo acontece em um tempo, bem como com uma própria sequência, ou seja, onde, e quando o sujeito brinca, ele sai de seu mundo cotidiano e adentra no mundo imaginário, segundo Kishimoto (2011).

Assim, para Boulch (1987) todo esse confronto do jogo entre o prazer e a realidade, constitui uma estrutura e um sentido que se transformam numa maneira involuntária de linguagem, tendo assim um valor simbólico.

Em relação ao jogo Oliveira (2016, p.334) irá dizer que:

É natural que o jogo, especialmente os que permitem maior movimentação do corpo, como qualquer outra experiência motriz, favoreça um crescimento no repertório motor do praticante, principalmente através de experiências motoras de qualidade. Todavia, em nossa sociedade atual, devido a questões como ausência de segurança, carência de ambientes públicos de lazer e ocupação dos espaços livres antes usados para as pessoas brincarem, temos vivido limitações nas experiências motoras que podem influenciar o desenvolvimento das emoções e das percepções.

Contudo, o jogo será o agente mediador do movimento e das ações dinâmicas tidas, no qual a motricidade humana trará uma indissociação entre o corpo e a mente, de forma que, o simples movimento corporal, não revela o indivíduo, sendo este o mais complexo dos sistemas corporais, nos estudos de Freire (1991 e 1997). Para tanto, o jogo em si é uma das metodologias mais educativas, pois nele são construídos símbolos que são geradores de uma vasta diversidade, e que trazem experiências exteriores para o espírito humano (FREIRE, 2005).

É sabido que todo indivíduo tem uma pulsão de vida e diante disto é necessário que o profissional que está a trabalhar com este sujeito, identifique suas manifestações a partir do jogo simbólico, colocado diante do *setting* da psicomotricidade relacional. Lapierre e Aucouturier (2004, p.13) dizem que é necessário aceitar e reconhecer essas pulsões de vida, [...] deixá-las se exprimir e favorecer a sua evolução progressista até atingirem meios de expressão mais abstratos. Diante deste fator para Freire (2005), o jogo é uma coisa nova, feita a partir de vivências anteriores. Quem vai ao jogo leva o que pertencem ao seu campo de conhecimento em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas.

Em Psicomotricidade Relacional os objetos quaisquer que sejam, são em primeiro lugar, utilizados na ação dinâmica, onde alguém lhes dá movimento ou se movimenta com eles. Esse movimento do objeto, prolongamento da pessoa, ajuda a investir no espaço e assegurar-se dentro desse mesmo espaço. Esse procedimento, aliado ao deslocamento em todos os sentidos através da trajetória dos objetos significa simbolicamente ser aceito dentro do espaço dos outros e aceitar os outros dentro

Assim para Oliveira (2016) o jogo não se resume tão somente em uma forma de diversão simples, mas possui características para o desenvolvimento dos praticantes que são importantes, trazendo assim valores essenciais para a vida em sociedade, bem como, para a diversidade cultural.

Por fim, o jogo parte da evolução de uma adaptação interna, onde propicia uma liberdade auto iniciada, corroborando para o desenvolvimento da personalidade, ativando as funções proprioceptivas e exteroceptivas, que provocam respostas motoras adaptativas. (FONSECA, 2008)

## **Psicomotricidade Relacional**

### *Histórico*

Compreende-se a psicomotricidade como uma terapia corporal ou uma reeducação, onde são trabalhados comportamentos motores inadequados, que muitas das vezes estão ligados a problemas do âmbito comportamental, de aprendizagem, de desenvolvimento, de maturação psicomotora e no campo psicoafetivo (OIPR, Organização Internacional de Psicomotricidade e Relaxação, s/d).

No qual para Wallon, o psiquismo e a motricidade se combinam, de tal modo há um processo de tradução do estado psíquico para o estado motor ou tônico-motor, permeando desde a infância até a vida adulta (FONSECA, 2008).

Na visão de Vygostsky, a psicomotricidade estará corroborando para o processo de organização motora adaptativa, não enriquecendo somente a organização perceptiva, cognitiva, neuronal e sensorial sendo portanto, a psicomotricidade uma ação social (FONSECA, 2008).

Foi na década de 70, que a Psicomotricidade foi definida como a motricidade da relação, por vários autores dentre eles Lapierre e Aucouturier. Desta maneira, de forma significativa abria-se mais um espaço no âmbito educativo, uma pedagogia que se baseia na descoberta, no desejo de aprender e no movimentar-se espontaneamente (VIEIRA, 2005).

Diante das visões da psicomotricidade, surge a psicomotricidade relacional que para Lapierre, um dos precursores da mesma, se deu pela inquietação gerada pelos enfoques teóricos que se baseavam apenas no corpo físico, objetivo e funcional, buscando na psicanálise o corpo sócio afetivo, emocional, por fim, o relacional citadas na psicanálise freudiana (REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES, 2008).

## O Método

A psicomotricidade relacional trabalha com a relação do corpo durante o jogo espontâneo, favorecendo a comunicação verbal e a relação tônica, ressaltando a importância da relação e do simbolismo, em um processo onde as expressões são decodificadas e irão guiar os aspectos motrizes, psíquicos, e emocionais que irão corroborar na construção da personalidade do indivíduo (ARMAS, 2013).

O lugar da intervenção é comumente destinado a indivíduos que não tem apreço aos outros, e nem se interessam por suas ações, e nem por si mesmo (MARIA; MELO, 2013).

Sendo a psicomotricidade relacional um processo de formação pessoal, pois quando se dispõe os objetos frente ao corpo temos a possibilidade de entender as lacunas existentes na história do indivíduo. (RODRÍGUEZ; LLINARES, 2011)

O contato possibilita momentos de entrada e de saída favorecendo assim, a linguagem e a comunicação entre o grupo no qual aprende-se a respeitar, a escutar e compreender o outro, por meio do jogo estes podem explicitar seus desejos (ARMAS, 2013).

## Psicomotricidade Relacional na Escola

Segundo Cabral (2001) a psicomotricidade inicialmente foi introduzida nas escolas especializadas, com uma ação corretiva dos distúrbios, bem como para preencher as lacunas dos indivíduos excepcionais. Mediante a ampliação da nova abordagem teórico-prática de Lapierre, inicia-se na pré-escola a psicomotricidade relacional, com um espaço que iria proporcionar a criança a sua expressividade através de atividades psicomotoras livres e espontâneas.

Dessa maneira, no ambiente escolar, se faz necessário que se investigue os interesses da criança, o que mediante esse processo podem surgir desejos que a mesma anseia, criando a possibilidade de expressá-los com mais autonomia e se auto afirmando enquanto indivíduo (CABRAL, 2001).

Para Moro (2008, p. 1039), a Psicomotricidade Relacional na escola vem a propiciar para o aluno os seguintes aspectos:

[...] oferece um espaço, onde se potencializam as competências e habilidades de comunicação, aprendizagem e socialização, necessidades estas essenciais para atender às demandas da sociedade em que vivemos.

Mediante a este fator para Vieira *et al* (2005), a psicomotricidade relacional busca proporcionar a expressão dos professores e a dos alunos de forma plena, de forma que a escola permita vivências no nível afetivo para recriar e dar espaço para que haja uma evolução da personalidade do indivíduo, bem como sua inserção social.

### *Materiais utilizados na Psicomotricidade Relacional*

Diversos são os materiais utilizados durante um setting na psicomotricidade relacional, dentre eles citaremos a bola, o bambolê, a corda, bastão, caixa, tecido e jornal.

A bola por si só é um material dinâmico, no qual possibilita ao indivíduo várias facetas como o pegar, o quicar, o lançar e o defender. Uma sessão pode trazer à tona uma série de jogos estruturados bem como lembrar a maternagem, trazendo a memória vivências regressivas. A bola também permite ao psicomotricista uma relação à distância permitindo que se expresse a vontade de entrar em contato com o outro (VIEIRA *et al*, 2005).

O arco/bambolê é um material concreto que também traz dinamismo ao jogo, sendo um brinquedo que no nível imaginário pode se tornar uma casa, um ventre materno, a união, a prisão, o carro, entre outros. Constituindo um objeto que também pode ser utilizado para delimitar espaços, desta maneira podendo dar limites ao outro (VIEIRA *et al*, 2005).

A corda por sua vez é um material maleável e com diferentes cores e tamanhos, o mesmo é um dos materiais clássicos utilizados na Psicomotricidade Relacional. Assim, o material citado contribui para estreitar os vínculos, tendo um significado regressivo ou agressivo. A corda traz consigo jogos bem estruturados como o cabo de guerra, o pular corda sozinho ou em grupo, de se equilibrar, dentre outros jogos, onde as atividades desenvolvidas acontecem de acordo com as habilidades de cada um (Vieira *et al*, 2005).

A princípio o material do bastão era de madeira, em seguida passou a ser de papelão e por último vem sendo utilizado flutuadores de piscina, por ter uma textura mais leve, ser mais flexíveis, também, por ser mais colorido e com tamanhos diversos. Ao nível simbólico é um material que está diretamente ligado a agressividade, e ao poder, onde a figura paterna pode ser lembrada. O material pode ser visualizado pelos indivíduos como uma arma, uma espada, uma flecha ou até mesmo de uma metralhadora. Ajudando para que o indivíduo expresse a sua força, colaborando para uma aproximação mesmo sem ser pelo contato direto. (VIEIRA *et al*, 2005)

Comumente na sessão de caixas, utiliza-se caixas de diversos tamanhos, que permitem a construção ou destruição. As caixas são materiais que, a em um nível simbólico é bastante regressivo, e está ligada à figura materna, onde se tem o desejo e a sensação de proteção, cuidado e segurança. Mas também dá vazão a pulsão agressiva de destruição, sem culpabilização (VIEIRA *et al*, 2005).

O material tecido traz consigo muitas possibilidades, abrindo espaço para a criatividade e fantasias, sendo bastante regressivo, representando a um desejo de proteção ou de regressão. Por meio desse material pode-se criar espaços que permitem ao indivíduo estar sozinho ou acompanhado, segundo Vieira *et al* (2005). Nesse local

sente-se prazer ou recusa, e às vezes muito medo de ser envolvido, sozinho, ou com o outro, adulto ou criança (LAPIERRE, 2002, p.89).

Com o jornal abrem-se inúmeras possibilidades com o material, inclusive a possibilidade de destruí-lo. O material também pode propiciar as pulsões regressivas e agressivas. Por meio do jornal, permite-se brincar a nível simbólico sem culpa, vivenciar o caos, a bagunça e a destruição (Vieira *et al*, 2005).

Por fim o *setting*, que para Vieira *et al* (2005), é um lugar permissivo e desculpabilizante, onde se valoriza a organização do espaço e do tempo, propiciando a realização das atividades, trazendo segurança e confiabilidade na situação do jogo simbólico.

## Deficiência Intelectual

### *Histórico*

As pessoas com deficiência intelectual durante muito tempo receberam várias nomenclaturas, que podem ser destacadas em: cretino, idiota, retardada, deficiente mental e por fim, deficiente intelectual, no qual este termo foi definido pela ONU, em 1998 e por AAIDD, em 2004 (MARTINS e DANTAS, 2011).

“Historicamente a predominância do saber médico nessa área marca enfaticamente as relações, principalmente pela valorização social desse tipo de conhecimento, o qual preconizou as inquietações da sociedade quanto à vida e sua preservação em diferentes momentos. Dessa forma, o diagnóstico médico fortalece a noção a representação cultural da deficiência que se reconstrói e se afirma sob o aporte dos prognósticos das deficiências” (CHICON; RODRIGUES, p.15, 2010).

Mesmo com os avanços na idade moderna no século XIX, os indivíduos com deficiência intelectual eram mantidos em asilos, sendo estes excluídos da sociedade e por muitas vezes estes eram mantidos acorrentados ou presos (MARTINS e DANTAS, 2011).

A AAIDD (2013), afirma que nos EUA a definição em vigência sobre a deficiência intelectual são as limitações comportamentais na sua adaptação ao que exige o ambiente, a condição de imitação no funcionamento intelectual, a sua idade inicialmente não é alterada substancialmente, sendo esses três elementos fundamentais há mais de 50 anos para todas as bases que definem a deficiência intelectual nos EUA.

Segundo o último censo do IBGE (2010), atualmente o Brasil tem uma população com cerca de 23,9% com algum tipo de deficiência, seja ela física, intelectual, auditiva ou visual, onde cerca de 1,4% da população brasileira tem deficiência mental/intelectual.

### *Definição e Classificação*

Para tanto, como identificar, como caracterizá-los, após a sequência de baterias

e escalas são vistos alguns fatores e estes são citados por Stelmachuk e Mazzotta (2012).

Associação Americana de Retardo Mental - AAMR, em definição datada de 2002, considera a deficiência intelectual como: uma incapacidade caracterizada por notáveis limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está ligada as habilidades adaptativas, conceituais, sociais e as práticas.

Mediante ao que foi abordado Diehl (2008, p.86) esclarece que a identificação da deficiência intelectual, inicialmente, não é alterada substancialmente.

A pessoa com deficiência mental nasce ou adquire essa condição em consequência de uma desordem do organismo. Tal desordem acarreta dificuldades no entendimento do pensamento formal, ocasionando dificuldades de abstração diante de uma informação complexa. Porém, o indivíduo com deficiência mental mantém a percepção da realidade. Seu desenvolvimento sócio afetivo é normal quando estimulado adequadamente.

Segundo a ICD-10 (2016), a deficiência intelectual leve é definida como uma desordem que se caracteriza por perturbações na memória e por bloqueios em sua aprendizagem, tendo assim dificuldades para se concentrar em uma atividade por mais breve que seja. Obtendo muitas das vezes uma fadiga mental, quando tentam realizar as atividades mentais, tornando seu aprendizado difícil mesmo que tenha sido realizado de forma exitosa.

Mediante a este fator, para saber se o indivíduo é deficiente intelectual existem baterias de testes e escalas para diagnosticá-los. Diante disto Sanches e Berlinck (2010) dizem que, para delimitar a gravidade da deficiência intelectual, é realizado o teste de QI (coeficiente de inteligência), avaliando o indivíduo por baterias ou escalas de inteligência. Esses testes são padronizados e aplicados individualmente, sendo estas as Escalas Weschler de Inteligência para Crianças (revisada); a Escala de Inteligência Stanford-Binet; e a Bateria Kauffman de Avaliação para Crianças.

Assim, indivíduos que possuem QI entre 50 e 69 podem ser caracterizadas com deficiência intelectual leve, o QI entre 35 e 49 como deficiência intelectual moderada, entre 20 e 34 como deficiência intelectual severa, e abaixo de 20 deficiência intelectual profunda. No entanto, atualmente a tendência é observar o ambiente no qual este indivíduo está inserido, os estímulos que o mesmo recebe em casa ou na escola, pois crianças e adolescentes podem ter o mesmo QI, porém podem ter respostas comportamentais diferentes (DIEHL, 2008).

### *Causas e Fatores de Risco*

Os fatores etiológicos que acarretam a deficiência intelectual são divididos em 6 áreas, sendo elas: 1) a genética; 2) as complicações nos pré-natais; 3) complicações no parto; 4) complicações pós-natais; 5) socioculturais; e 6) outros. Em relação aos



fatores genéticos, é importante destacar que a deficiência intelectual não se caracteriza por um grupo homogêneo, mas, sim por uma diversidade, que é encontrada nas alterações cromossômicas, podemos citar como exemplos a Síndrome de Martin Bell (Síndrome do X-Frágil), Síndrome de Down e a Síndrome de Williams, com base nos estudos de Martins e Dantas (2011).

De acordo com o ICD-10 (2010), é evidente que fatores como: feto e recém-nascido afetados por fatores maternos, complicações da gravidez, parto e nascimento, crescimento fetal lento, desnutrição fetal, alterações relacionadas com a gestação de curta duração, baixo peso no nascimento, não classificados em outra parte, laceração intracraniana e hemorragia, devido a traumatismo de parto, edema cerebral devido a traumatismo de parto, lesão ao nascimento ao sistema nervoso central não especificado, lesão ao nascimento ao sistema nervoso central devido a traumatismo de parto, hipóxia intrauterina, asfixia, doenças virais congênicas, hemorragia intracraniana não traumática no feto e recém-nascido, kernicterus, convulsões, do recém-nascido, perturbações da função cerebral do recém-nascido, outras doenças parasitárias ou congênicas infecciosas. São fatores que acarretam a deficiência intelectual no período perinatal.

É no pré-natal que se podem prevenir eventuais problemas com a criança e com a mãe, bem como, com o acompanhamento do médico pode-se ser feito vários exames que permitem serem detectadas as alterações cromossômicas e as possíveis doenças genéticas. (DIEHL, 2008)

<b>Exame</b>	<b>Detecta</b>	<b>Quando fazer</b>
Vilocorial (Cavc)	Alterações cromossômicas e doenças congênicas	Entre 11 <sup>a</sup> e 14 <sup>a</sup> semana
Amniocentese	Alterações cromossômicas	Entre a 14 <sup>a</sup> e 20 <sup>a</sup> semana
Cardocentese	Alterações cromossômicas e doenças genéticas	18 <sup>a</sup> semana
Ultra-sonografia	Alterações genéticas	Qualquer época
Ultra-sonografia morfológico	Malformações	A partir 18 <sup>a</sup> semana
Ultra-sonografia em 3 <sup>a</sup> dimensão	Malformações	A partir 20 <sup>a</sup> semana
Translucencia nugal	Alterações cromossômicas	Entre 11 <sup>a</sup> e 14 <sup>a</sup> semana
Doppler do duto venoso	Alterações cromossômicas e problemas cardíacos	Entre 11 <sup>a</sup> e 14 <sup>a</sup> semana

**Quadro 02** – Exames e alterações cromossômicas e doenças genéticas detectadas

Fonte: Dielh, 2008.

## Grupos de Afetos de Convivência Social dos Sujeitos

### *A Família*

Como um efeito compensador, os pais por sua vez, depositam todas as suas

expectativas, frustrações na vida de seus filhos e dizem para eles mesmos bem como para sociedade “Meu filho vai ser o que eu não consegui ser” ou “Meu filho vai ter tudo o que eu não pude ter” e outros querem reproduzir suas vidas na dos seus filhos, sem perceber que os mesmos têm uma personalidade distinta e que vivencia outros tempos e espaços (CABRAI, 2001).

Quando uma família descobre que terá a chegada de um bebê, grandes expectativas são criadas e depositadas nele, porém nunca se preparam para a chegada de uma criança com deficiência. Mediante este fator há um grande choque e culpabilização dos familiares. Com isto, o preconceito é gerado pelos próprios pais e familiares pela falta de informação e conhecimento da deficiência do seu filho (FALKENBACH; DREXSLER; WERLER, 2008).

No entanto, a família é ser responsável pelo desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual deste indivíduo, onde a família será um dos maiores sustentáculos na sua vida, principalmente para suportar as situações de dificuldade (FALKENBACH; DREXSLER; WERLER, 2008).

### *Professores*

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, irá depender de duas partes, do professor, como agente mediador do processo, e do aluno, como agente assimilador do conteúdo. Manaus (2011), diz que o professor deve se preocupar em ter seus objetivos em harmonia com seus alunos, para que estes possam ser bem-sucedidos na aprendizagem e o professor no ensino.

Com isto, o papel do educador para Cabral (p.57, 2001) é que:

O educador, além de questionar suas próprias atitudes educativas, reconhecendo seu papel de ajuda para a criança em seu desenvolvimento, questiona o que compreende do modo de ser dos pais, para colaborar com eles, abrindo a discussão do que se refere aos fatores de inter-relação que têm repercussão clara na escola, provocando, inclusive, inibições e problemas escolares, ou as tais dificuldades de aprendizagem.

Para compreender melhor sobre o processo de ensino e aprendizagem, Libâneo (1994) diz que o professor deve planejar organizar, e controlar as atividades de ensino, dessa forma cria-se situações, nas quais os alunos dominaram de forma consciente, os conhecimentos e métodos aplicados que desenvolvam a iniciativa, independência de pensamento e criatividade.

[...] podemos definir processo de ensino como uma sequência de atividade do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise síntese e outras). (Libâneo, 1994, p.54).

## *Escola e Família*

Os pais esperam da escola de seu filho, projeções fantasiosas do que anseiam ser ideal para eles, de forma que, pode ser ou não um agente facilitador. No entanto, o que estes alunos vivenciam em seu meio familiar vem a culminar por diversas vezes no impedimento de uma escola que seja viva e criativa, pois por diversas vezes a repetição dos seus afetos, onde tem-se um pai autoritário que apenas demanda autoridade, da mesma forma, a relação professor/aluno pode ser uma pura repetição de mãe/filho, onde estas demandas vêm a transbordar nos alunos/filhos com cobranças de adultos pai/mãe, os quais muitas vezes não são capazes de suprir sua função de representantes da ordem social (CABRAL, 2001).

No entanto, para Bersch e Juliano (2015), a escola é um local de transformação, onde a possibilidade de se educar pelas relações se dá pela inserção e atuação neste ambiente, ambiente este que traz consigo símbolos e objetos enriquecidos em uma inter-relação. Este ambiente é uma extensão do núcleo familiar, sendo também um espaço de socialização e de educação, não sendo responsável tão somente pelo ensino e do “abrir as portas para o conhecimento”. Neste ambiente, em conjunto com a família, a escola corrobora para o processo de formação do discente, como também traz à tona valores e normas que são comuns a todos diante da sociedade (CABRAL, 2001).

Sendo assim, segundo Cabral (2001, p.60), a família terá um papel imprescindível no processo educativo e de formação deste indivíduo:

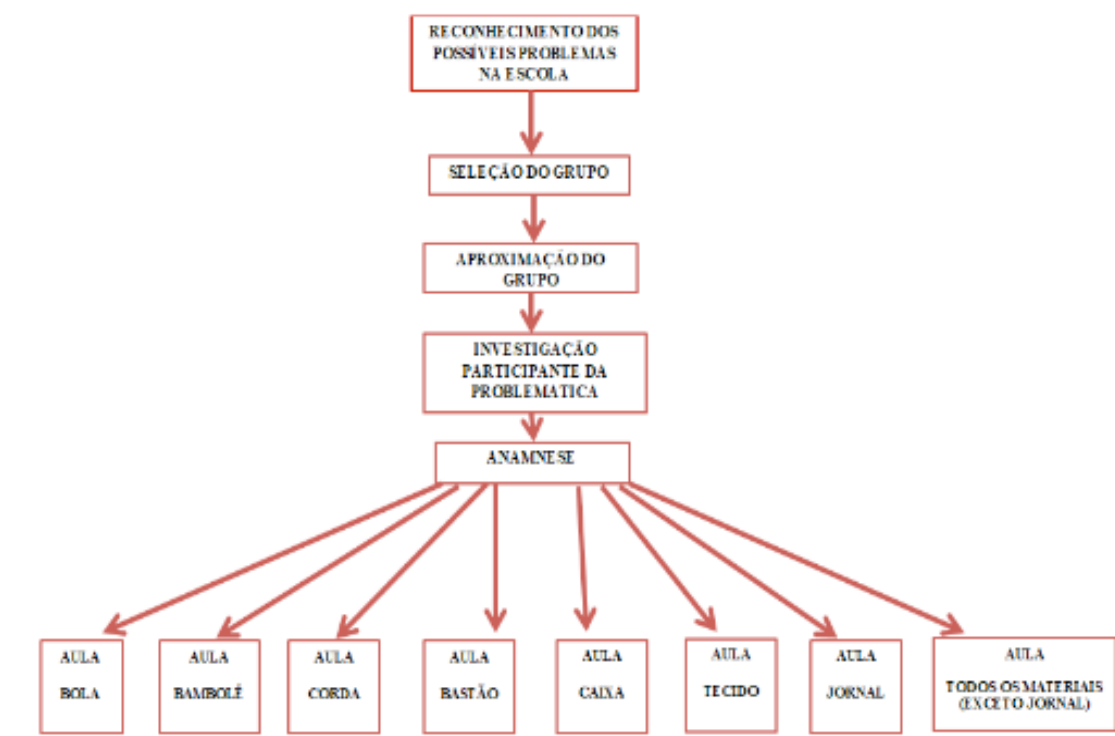
Quando a escola e os pais se auxiliam mutuamente para transformar o espaço educativo, surge uma nova relação de confiança que dá lugar ao aluno, preservando a palavra dos pais e dos educadores no que se refere às regras do social, criando espaços para se expressar e poder construir novas relações de cidadania e de participação social.

## Delimitação do Método

Trata-se de uma pesquisa participante, que Haguette (2007) descreve, como método com um caráter que busca o desenvolvimento autônomo, que na sua essência metodológica busca uma transformação social, além de uma interação entre os pesquisadores e os pesquisados, onde sua realização é justamente da investigação e da ação, transformando o conhecimento popular em conhecimento científico.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima, que tem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e dessa forma, atende alunos com deficiência intelectual, física, sensorial (auditiva, visual), múltiplas e dentre outras.

Assim, a partir dos déficits elucidados pelos professores de educação física, pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela direção pedagógica, foram realizadas 8 (oito) aulas de psicomotricidade relacional como prática educativa nas aulas de Educação Física, visto que, a Psicomotricidade está dentro da história da educação física escolar. Durante um bimestre trabalhamos nas aulas de educação física, com a sistematização das aulas, sendo ministradas com os seguintes recursos materiais, didáticos e alternativos: bola, arco, corda, bastão, caixa, tecido, jornal e todos os materiais citados na última sessão.



Na realização do presente estudo buscamos circunstâncias que confirmassem e expandissem os conhecimentos das intervenções pedagógicas da abordagem da psicomotricidade relacional no processo de inclusão no Ensino Fundamental II.

Em relação à pesquisa qualitativa, Rey (2005) aborda que, a subjetividade, a organização, bem como o processo, está simultânea e continuamente envolvida no que se refere às subjetividades sociais e individuais.

## **Cenário do Estudo**

O campo de estudo foi a Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima, que funciona desde 1993. A escola obteve a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) desde 2004, na qual a professora do AEE elabora um relatório que traz a situação de cada aluno com deficiência (avanços, retrocessos, medicação, laudo médico da deficiência, participação em atividades). Este relatório é entregue para Secretária Municipal de Educação (SME) e para a escola para o conhecimento dos professores acerca da necessidade de cada aluno.

Durante o período de 2015, bem como o primeiro semestre de 2016, reconhecemos os possíveis problemas existentes na presente escola, onde foram elencados pelos:

- Professores de Educação Física;
- Professora do AEE;
- Relatórios do AEE;
- Direção Pedagógica da Escola;

Dessa maneira, também atuei como professora colaboradora da escola no período de 2015, juntamente com os professores de educação física. Pude perceber os dilemas enfrentados. Enfatizo que no primeiro semestre do ano de 2016 acompanhamos a turma do 7º ano “B”, na qual, estavam matriculados 3 alunos com deficiência intelectual.

### *População de Estudo*

A população compreendeu alunos da Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima, localizada na Rua São Martinho, s/n, Bairro: Nossa Senhora da Apresentação, matriculados no Ensino Fundamental II da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN.

### *Amostra de Estudo*

A amostra foi por conveniência do tipo não probabilístico. Composta por 36 alunos do 7º ano, sendo 3 alunos com deficiência intelectual, matriculados na Escola

Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima. Os alunos, por sua vez, tinham nos seus prontuários, o laudo médico.

### *Inclusão*

Quanto aos processos inclusivos para a presente pesquisa temos as seguintes categorizações para a adesão ao estudo:

- Ter entre 13 e 16 anos de idade;
- Serem alunos da Instituição em que será desenvolvido o projeto;
- Serem autorizados pelos pais ou responsáveis a participar do estudo;
- Assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE);
- Os pais/responsáveis dos alunos com deficiência intelectual responderem a anamnese; (ANEXO I).

### *Exclusão*

Temos como categorizações para o estudo:

- Apresentar doenças associadas ou deficiências que incapacitem o adolescente a prática de atividade física;
- Estar fora da faixa etária proposta;
- Não apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis;

## **Eixos Temáticos**

A partir dos problemas elucidados, elencamos os temas geradores no nosso primeiro encontro, verificamos o antes e o depois da execução da prática, nossos temas foram a educação física, a deficiência intelectual, a inclusão, e a psicomotricidade relacional.

Nosso primeiro tema foi a educação física, no qual verificamos como estava sendo abordada e quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discente na prática educativa. Nosso segundo tema foi a deficiência intelectual. A escola apresenta um grande quantitativo de alunos com deficiência intelectual, comparado com as demais deficiências que são atendidas na escola. Então verificamos como se dava a prática da educação física para estes alunos. O terceiro tema foi a inclusão, pelo qual os professores da disciplina de educação física juntamente com a professora do SRM nos mostraram as dificuldades encontradas para acontecer a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas aulas regulares de educação física. Por fim, nosso quarto

tema foi a psicomotricidade relacional, pelo qual verificamos a forma como a prática educativa da Psicomotricidade Relacional pode contribuir na educação física para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

## **Instrumentos de Pesquisa**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados e para a avaliação sistemática da evolução dos adolescentes foram os seguintes:

- As informações contidas nos relatórios da sala de recursos para alunos especiais da escola;
- Anamneses adaptada de Sampaio (2010), aplicadas aos pais antes do período de intervenção do projeto, com o intuito de explicitar as atividades de vida diária; (ANEXO I).
- Aulas de Psicomotricidade Relacional, com a periodização de uma aula por semana, com duração de uma hora;
- Registro de filmagens com 2 câmeras modelo NAVCITY esportiva NG-100 de toda as aulas de Psicomotricidade Relacional, que foram utilizadas na codificação e decodificação dos comportamentos do indivíduo em estudo;
- Registros fotográficos com 1 máquina fotográfica digital SONY Cyber-shot das aulas Psicomotricidade Relacional, que foram utilizadas na codificação e decodificação dos comportamentos dos indivíduos em estudo.

## **Procedimentos Didáticos**

A coleta de dados foi realizada pelo “Grupo de Estudo em Ludomotricidade”, que seguiu a seguinte estratégia de desenvolvimento do projeto de pesquisa:

Inicialmente, após o reconhecimento da escola foi desenvolvida a intervenção pedagógica da psicomotricidade relacional. Após a aprovação do projeto ao Comitê de Ética no dia 04 de abril de 2016, com a seguinte numeração de protocolo CAAE: 53305216.7.0000.5537. (ANEXO I)

Para a turma escolhida foi relatado como aconteceria o projeto, sendo solicitado aos alunos que os mesmos viessem a autorizar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Em seguida foi realizada uma reunião com os pais, os responsáveis para explicar como seria desenvolvido o projeto, os seus objetivos, a metodologia, e outros aspectos como o uso das filmagens e fotografias, e neste sentido, foi solicitada aos responsáveis a autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação no projeto.



Figura 01- explicação do TCLE para a responsável

Foi aplicada uma anamnese antes da intervenção pedagógica nos alunos onde seu quadro síndrômico tenha deficiência intelectual, comprovado pela observação dos prontuários médicos e psicológicos, e pela avaliação da percepção cinestésica através do Psicomotricista que descreveu os seus relatos espontâneos e reflexivos para cada aula.

Foram realizadas 8 (oito) aulas de Psicomotricidade Relacional, nas quais foram trabalhados diversos materiais (bola, arco, corda, flutuador, tecido, jornal e caixa), propiciando ao indivíduo o jogo simbólico e o faz de conta.

Todo o conteúdo resultante desta pesquisa foi registrado por meio de relatórios, fotografias e vídeos, pelos quais resultaram a análise final da presente pesquisa.

### Limitações do Estudo

Tendo em vista que o presente estudo analisou apenas uma turma do ensino fundamental II, não teremos como generalizar o comportamento geral dos alunos com deficiência intelectual, pois analisamos apenas meninos com deficiência intelectual. A prática das aulas de Psicomotricidade Relacional teve que ser realizada na quadra da escola municipal prof<sup>a</sup> Teresinha Paulino de Lima onde são realizadas as aulas de educação física. Tratava-se de uma turma heterogênea composta por alunos com idade entre 13 e 16 anos.

### Análises dos Dados

Para análise do estudo foi utilizada a técnica qualitativa, pela qual descrevemos as sessões de Psicomotricidade Relacional, bem como as análises por meio dos relatórios espontâneos dos discentes<sup>1</sup>, relatórios espontâneos dos professores<sup>2</sup>, e os relatórios reflexivos dos professores<sup>3</sup>, como também por meio da análise sistemática a

1 Relatórios espontâneos dos discentes: realizado ao final de cada aula pelos discentes.

2 Relatórios espontâneos dos professores: realizado ao final de cada aula pelos professores, expressando toda a emoção vivenciada.

3 Relatórios reflexivos dos professores: realizado uma semana após a aula pelo professor, refletindo sobre o que foi vivenciado na aula.



partir das gravações audiovisuais.

Em relação ao tipo de dados analisados, foram utilizados os qualitativos, pois segundo Zanella (2009), o dado qualitativo busca a compreensão dos dados através da descrição de significados, mediante os depoimentos, textos didáticos, opiniões, registros de observações e outros recursos. Desta maneira, na pesquisa qualitativa busca-se discorrer na sua narrativa as entrelinhas geradas pela subjetividade, sendo a pesquisa tomada pela afetividade, pela expressão e por sua densidade, onde a necessidade do pesquisador é a construção da sua narrativa. (REY, 2005)

Para analisarmos a sistemática das sessões de psicomotricidade relacional a partir das gravações audiovisuais e fotográficas, usamos a codificação e a decodificação, de maneira que para Vieira *et al* (2005), na codificação busca-se descrever o que é visto na imagem, por exemplo: “uma criança dentro da caixa”, e na decodificação, busca dar significado às vivências simbólicas pela interpretação, como por exemplo: “uma criança que busca refúgio dentro da caixa sendo este o útero da sua mãe”, pois, a expressão vivenciada no *setting* de forma simbólica é baseada numa comunicação analógica<sup>4</sup>, obtendo assim algum aspecto análogo ou que possa ser semelhante no objeto.

---

4 Comunicação analógica: [...] virtualmente, é toda comunicação não verbal. (WATZLAWICK et al, 2011, p.57,)

# RESULTADOS E DISCUSSÕES

## Descrição das Aulas de Educação Física Escolar

No ano de 2015 comecei fazendo o reconhecimento dos possíveis problemas, dificuldades e conflitos, também observei como se dava a prática dos professores de Educação Física da Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima. Ao conversar com os professores de Educação Física e no acompanhamento da prática, foi perceptível algumas dificuldades apresentadas por eles, pela professora do SRM e pela Direção Pedagógica, tais como: a não participação de boa parte dos alunos com deficiência das aulas de educação física, o não cumprimento da função dos auxiliares de ensino para darem suporte aos alunos com algum tipo de deficiência e a grande demanda de alunos em turmas com alunos com deficiência.

No quarto bimestre de 2015, um dos professores necessitou se afastar das aulas de Educação Física, então me voluntariei para vivenciar todos estes cenários elencados pelos profissionais desta escola. Quando iniciei minhas atividades durante esse voluntariado, propus que os alunos vivenciassem o handebol, entretanto ao sistematizar as aulas, tive dificuldades em aplicá-las por problemas além dos já citados como por exemplo: a não participação dos alunos que não dispunham certa habilidade que os demais alunos exigiam, havendo assim uma exclusão, da mesma forma que percebi o medo dos alunos com deficiência de adentrarem na quadra. Como meu objetivo principal não estava na esportivização dos alunos e sim na inclusão e participação de todos e o ato de exclusão por parte dos colegas e a alto-exclusão me inquietaram sobremaneira, então nas últimas três aulas do final do ano, escolhi aplicar a Psicomotricidade Relacional como prática pedagógica, na qual observei a participação em massa da turma, inclusive dos alunos com deficiência intelectual.

Na volta as aulas em 2016, o 7º ano “B”, turma escolhida para a intervenção, não tinha professor de Educação Física, no entanto, algumas semanas depois o município enfrentou uma greve que durou 33 dias. Neste sentido, no retorno às aulas, os alunos receberam um professor substituto que trabalhou com eles durante o primeiro semestre, e parte do segundo bimestre, sendo que este professor mostrava que planejava suas aulas na quadra, mas não era perceptível uma sistematização delas, como também foi perceptível sua dificuldade em aplicar o que havia planejado por completo, já que tinha que fazer um acordo com os alunos de que parte da aula seria livre, ou seja, os mesmos brincariam de futsal e queimada como lazer.

No final do segundo semestre, a professora regente de Educação Física dessa turma voltou. No entanto, a mesma enfrentava alguns problemas de saúde, o que gerou o não comparecimento em algumas aulas. Neste caso, a professora deu

continuidade às aulas de Educação Física planejando suas aulas, buscando trazer sempre algo novo. Porém, por algumas vezes tinha que deixar a aula ser “livre”, mas o processo de inclusão não acontecia efetivamente, pois os três meninos da turma que possuíam deficiência intelectual, tinham receio de adentrar na quadra, em decorrência disso, apenas um deles às vezes entrava na quadra, mais não participava efetivamente das aulas de Educação Física.

No terceiro bimestre de 2016 foi realizado uma anamnese dos alunos com deficiência intelectual para conhecer as características dos alunos, e alguns aspectos da sua constelação familiar.

Sujeito	Idade	Pais	Gestação	Desenvolvimento psicomotor	Como está atualmente	Vida escolar- início	Vida escolar- atualmente
Aluno 19	16 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>O ensino fundamental incompleto;</li> <li>Reside com a mãe e o padrasto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foi uma criança planejada;</li> <li>Fez pré-natal;</li> <li>Parto foi normal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não engatinhou;</li> <li>Sentou;</li> <li>Sorriu;</li> <li>Começou a andar com 2 anos e 6 meses;</li> <li>Iniciou a falar com 2 anos e 6 meses e sua primeira palavra foi mamãe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contente, alegre, e feliz;</li> <li>Brinca sozinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7 anos de idade;</li> <li>Não se adaptou a escola;</li> <li>A professora não se adaptou a ele;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dificuldades em todas as matérias segundo a mãe;</li> <li>Adaptou-se bem na escola e com os professores.</li> </ul>
Aluno 34	14 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foi especificada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criança planejada;</li> <li>A mãe fez todo o acompanhamento de pré-natal;</li> <li>Parto foi cesáreo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Engatinhou;</li> <li>Sentou;</li> <li>Sorriu;</li> <li>Começou a andar com 1 ano;</li> <li>Começou a falar com 1 ano e 1 mês;</li> <li>Foi relatado que uma das suas primeiras palavras a ser dita foi "chata".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foi apontado como o aluno 34 está atualmente, mas foi dito que o mesmo brinca sozinho.</li> </ul>		
Aluno 37	16 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Possuem o ensino fundamental;</li> <li>Reside com seus 3 irmãos e seus pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foi uma criança planejada;</li> <li>Foi precedido de aborto;</li> <li>Não fez o pré-natal;</li> <li>Parto foi cesáreo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Engatinhou;</li> <li>Sentou;</li> <li>Sorriu;</li> <li>Começou a andar aos 2 anos e 5 meses;</li> <li>Começou a falar aos 3 anos de idade e sua primeira palavra foi "mamãe".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não é agressivo;</li> <li>Calmo;</li> <li>Comportamento normal de criança;</li> <li>Paciência;</li> <li>Brinca sozinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 anos e 6 meses;</li> <li>Adaptou-se bem a escola, nunca chorou e gostava da escola segundo a mãe;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptou-se bem a escola, porém nos primeiros dias de aula só entrava na sala se não estivesse atrasado;</li> <li>Não apresenta interesse nas atividades escolares;</li> <li>Apresenta dificuldades na disciplina de português.</li> </ul>

Quadro 03 – Descrição das Anamneses dos Adolescentes com Deficiência Intelectual

Posteriormente ao processo de anamnese, comecei a lecionar junto com a professora regente nas aulas de Educação Física utilizando como prática educativa a Psicomotricidade Relacional. Durante as 8 (oito) aulas sistematizadas do terceiro semestre de educação física, acompanhamos a interação dos alunos e processo de inclusão. Por motivos de saúde, a professora regente teve um afastamento a partir da quinta sessão. No entanto, mesmo sem a professora regente, continuei com as sessões de Psicomotricidade Relacional conforme o cronograma, tendo em vista que os alunos já haviam criado um vínculo comigo e perceptivamente me tinham como um referencial por já ter sido voluntária no ano anterior.

<b>Aula</b>	<b>Objetos</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Aula 01</b>	Bola	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente no que se refere a fase de inibição predominante na primeira sessão de jogo simbólico.
<b>Aula 02</b>	Bambolê	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente no que se refere a fase de inibição predominante nas primeiras sessões de jogo simbólico.
<b>Aula 03</b>	Corda	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente na agressividade pura e a dominação do adulto.
<b>Aula 04</b>	Bastão	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente no que se refere a etapa da agressividade pura e simbólica do jogo da Psicomotricidade Relacional.
<b>Aula 05</b>	Caixa	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente no que se refere a fase de reviver a agressividade pura e simbólica, bem como vivenciar a etapa de dominação e domesticação, que são o prelúdio do jogo simbólico.
<b>Aula 06</b>	Tecido	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente no que se refere a fase do jogo simbólico, objeto principal de interesse deste tipo de intervenção.
<b>Aula 07</b>	Jornal	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente no que se refere a fase da fusionalidade e do jogo simbólico.
<b>Aula 08</b>	Todos os materiais (exceto jornal)	Contribuir para o desenvolvimento da consciência transitiva crítica e da autonomia dos alunos da Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima, que participam do Projeto de Pesquisa sobre Psicomotricidade Relacional, especialmente no que se refere a fase do jogo e independência.

Quadro 04 – Descrição dos Objetivos das Oito Aulas de Psicomotricidade Relacional

A sistematização contribuiu para que os alunos tivessem uma visão mais crítica e reflexiva da educação física durante seu processo de ensino aprendizagem. O estudo de Correia (2016) demonstra que ensaios propositivos não consistentes marcam a trajetória da educação física escolar pela falta de sistematização dos conteúdos

pedagógicos trabalhados.

No quarto bimestre de 2016, os alunos praticamente não tiveram aula de educação física, pois a professora ainda continuava afastada e, ao final, a professora regente voltou para finalizar o quarto bimestre, bem como para realizar as últimas avaliações bimestrais com os alunos.

## **Aula com Bola**

### *Ritual de entrada*

Ao iniciar o ritual de entrada os professores convidaram os alunos para se fazerem presentes no tapete, cuja função simbólica representacional é a casa que confere aos sujeitos um ambiente de acolhimento e aconchego. Desse modo, foi feita uma breve apresentação dos professores que atuaram na sessão bola, e posteriormente foram esclarecidos sobre os manejos comportamentais da aula, como por exemplo: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, expressando-se pelo corpo. Por conseguinte, foi pedido que os alunos tirassem objetos que pudessem machucá-los diante da vivência, como: brincos, anéis, pulseiras e cordões. Essas condutas foram tomadas para promoverem integridade e segurança dos alunos na aula. E por fim, disponibilizou-se o material bola.



**Figura 02-** Roda inicial da aula com bola

As regras elucidadas durante o início da aula se fazem importantes, pois em todo jogo existem regras explícitas e implícitas que são fundamentais para o jogo. Mediante este ponto Kishimoto (2011) traz que as regras são características marcantes diante do jogo, seja num jogo de xadrez, na amarelinha, no faz de conta, sendo estas explícitas ou implícitas, modo que as regras irão ordenar e conduzir a brincadeira.

### *Jogo simbólico*

Ao iniciar a aula com as primícias da Psicomotricidade relacional nas aulas de educação física escolar com os alunos da escola municipal prof<sup>a</sup> Terezinha Paulino

de Lima, fora pedido pelos professores que os alunos brincassem espontaneamente, expressando conforme seus desejos e suas pulsões.

Levando em consideração a escrita acima, foi dado prosseguimento à aula com a entrega dos materiais (bola). Dado este momento, percebemos certos desdobramentos em relação às vias interacionais dos alunos sobre o ato de jogar, no qual estes acionavam continuamente seus “guetos de afinidade”. Nesse momento, o primeiro código que pudemos enxergar foi a captação do material bola pelos alunos, de forma euforizante para a maioria dos participantes, principalmente por se tratar de um material universal, presente em diversas culturas. E sobre o aspecto da decodificação podemos ir além, “A bola é um portal aberto para descoberta dos sonhos e dos desejos”.



**Figura 03** – Entrega do material bola

Ao tomarmos esse pensar, enxergamos que o material pode trazer à tona para os alunos, a manifestação de seus desejos sobre o ato do brincar e sobre a forma de relacionar-se com o material e com o outro. Assim, em relação ao desejo que o material bola pode trazer, já era explicado por Vieira *et al* (2005) que o desejo de estabelecer uma relação com o outro pode ser expressado no jogo com a bola, onde para que aconteça a relação, é necessário que haja um olhar, a escolha, para que assim possa ser investida uma comunicação, promovendo também a possibilidade de criar expectativas ou o desejo no outro em jogar.

Falando da participação do aluno 34 que possui um laudo médico diagnosticado com deficiência intelectual e com nuances esquizofrênicas, ele mostrou-se inibido no início da aula mantendo-se à margem da participação do jogo. Com essa tomada comportamental do aluno 34 temos como código a quietude, o receio e a apreensão. Não tão somente pelo objeto bola, mas também, pela manifestação que o jogo transmitia. Em decorrência disso temos como decodificação que “o jogo é um mar revolto, no qual nem todos estão aptos a se envolver e participar das suas ondas energéticas”.



**Figura 04** – Inibição do aluno 34

Mediante esse pensar podemos inferir o arcabouço teórico sobre as pulsões e inibições do ser frente ao jogo. Lapierre e Auconturier (2004, p.34) relatam que: “A não-aceitação da proposição não é um drama, e cada um deve saber que pode recusá-la. Em determinados momentos da evolução do grupo ou da pessoa, essa oposição tem sentido positivo: é o acesso à autonomia. Ela deve ser respeitada, não podendo, de forma alguma, ser objeto de culpa”.

No transcorrer da aula os alunos números 19 e 37, nos seus laudos descritos com deficiência intelectual e com características da Síndrome de Down, respectivamente, entraram no jogo e se implicaram no jogo primeiramente com seu grupo de afinidade, os auxiliares e os colegas também deficientes mas, por conseguinte, transpassaram as vias relacionais com os demais alunos de sua classe. Como codificação, temos: o jogo como agente facilitador da relação, e como decodificação “a amizade é como uma catapulta que nos impulsiona sempre à frente, é ponte segura, é um convite a todo instante, é nó que não tem fim”, como também “o jogo é um campo de relações que se pode criar redes sem limites”.



**Figura 05** – relação com a auxiliar



**Figura 06** – relação com toda turma com o material bola

Diante do exposto, temos o jogo como facilitador da relação, pois como Freire (2005, p. 9) afirma que “O jogo humano dos nossos corpos tão vividos e ainda toma conta do nosso destino. Se as pernas nos faltam, não nos falta a imaginação, e

continuamos seguindo para aquele adiante que é o inatingível ponto de chegada de todo animal”.

Podemos dizer que, foi bem presente a manifestação dos jogos pré-desportivos, amplamente difundidos pela mídia, que tem sido um agente influenciador nas suas escolhas cotidianas. O código visto são adolescentes executando jogos pré-desportivos, que remetem aos esportes de alto rendimento, independentemente de ser acometido de alguma deficiência. Já no processo de decodificação temos: “o esporte é uma missão a ser cumprida, e os atletas são como super-heróis”.



**Figura 07** – Realização de jogos pré-desportivos do aluno 37



**Figura 08** - Realização de jogos pré-desportivos dos demais alunos

Ao longo da aula teve um momento bem peculiar, onde o professor induziu-o os alunos a tomarem a bola de seu domínio. O código que temos nesse momento é a dominação do professor por boa parte dos alunos. Já na decodificação “O professor é o leito do rio, e os alunos são as águas que devem fluir”.



**Figura 09** – Dominação do adulto na aula com material bola

Dando continuidade o professor estimulou um jogo de regras, que mobilizou quase toda turma em função da diretividade que é recorrente nas aulas cotidianas, no entanto, não prevaleceu por muito tempo em decorrência do jogo espontâneo, mesmo o jogo contemplando a todos. A codificação tida foi a ordenação dos alunos no círculo por meio do jogo de regras, no qual houve a inserção e o aumento das bolas no jogo, onde os participantes não podiam deixar as bolas se tocarem. E a decodificação



de momento foi, “viver unido e em harmonia é um exercício constante de empenho, coordenação, ritmo, empatia e cooperação”.



**Figura 10** – jogo de regras na aula com material bolas

A conformação do jogo de regras foge do brincar, um receio que os adolescentes têm para não parecerem crianças. Winnicott (1975) diz que: a organização e os jogos devem ser vistos como uma tentativa preventiva da ação assustadora do brincar.

Finalizando o jogo, os alunos reproduziram certas nuances que viveram ao longo da aula. Temos como código a dominação sem a requisição do professor, jogando entre eles de forma autônoma e espontânea, sendo que neste momento obteve-se uma característica bem expressiva, pois fora o aluno que tem deficiência que mobilizou a dinâmica incorporando o papel outrora tido pelo professor, porém no aspecto que confere a parte dos alunos seus colegas em relação a dominação, houve um certo grau de apreensão para a aquisição do material bola, em função das rechaças que são fomentadas em torno do convívio social e sobre a possibilidade de machuca-lo ou preserva-lo. Tendo em vista, que essa atitude é bem característica em relação a pessoa com deficiência, no tocante a decodificação temos: “como uma máquina fotográfica que capta e imprime certas expressões, eu também posso deixar a minha impressão no mundo”.



**Figura 11-** O professor e o aluno 19 dominando o material

Essa apreensão dos alunos em tomar a bola do aluno 19, se dá pelas representações criadas sobre a pessoa com deficiência. Colaborando com o nosso

estudo Chicon e Rodrigues (2010) diz que: O impacto social da pessoa com deficiência na escola aflora o sentimento de dó e incompetência. A ameaça se manifesta confundidos sentimentos que resgatarão a representação da falta de saúde que reluz a dor, o sofrimento.

### *Ritual de saída*

No processo de saída fora pedido que regressassem ao local de origem da aula, que no caso foi o tapete (casa do professor), neste recinto foi agradecido pelos professores o envolvimento da turma, e, em seguida, foi pedido que os alunos registrassem no papel suas impressões e sensações ao longo da aula, por meio da escrita e/ou desenhos.



**Figura 12** – Roda final da aula com todos os alunos da aula de bola

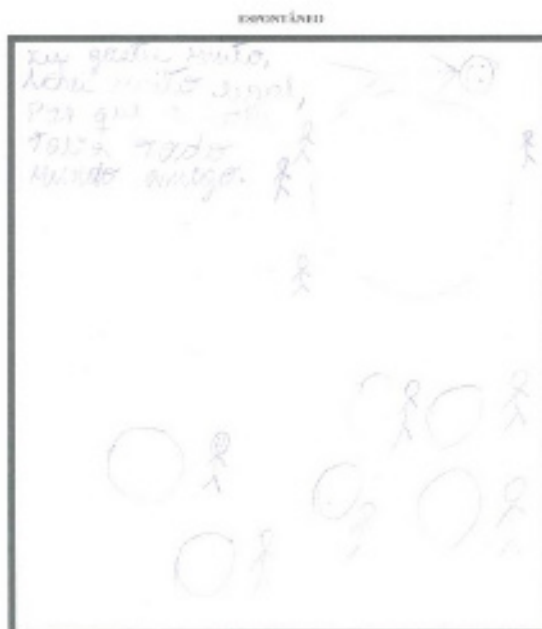


**Figura 13** - Momento das impressões gráficas

Mediante as impressões dos alunos temos que boa parte deles se sentiram “alegres, felizes e amando o projeto”. Dentre os aspectos mais expressivos temos a relação com o outro por meio do jogo, a relação com o objeto e a manifestação do grafismo e a sensação de pertencimento.

O aluno 24 expressou que:

“Eu gostei muito, achei muito legal, por que a sala “tava” todo mundo amigo”.



**Figura 14** – Impressões gráficas do aluno número 24

Ao vermos o discurso do aluno e suas representações pelos desenhos, vemos sinergia, envolvimentos dos alunos de forma muito expressiva. Vemos claramente, a presença dos aspectos que foram vividos na aula, por meio da relação com o objeto, e da relação com o outro sobre as vias interacionais, e a inclusão de todos.

Na representação gráfica por meio dos desenhos o aluno 37, deixou uma marca bem expressiva da sua relação com o objeto. No qual obteve uma grande escala em seu grafismo.



**Figura 15-** Impressões gráficas do aluno número 37

Ao refletirmos sobre o grafismo expressado pelo aluno 37 podemos ver sua relação com o objeto e Lapierre traz que:

“A trajetória do objeto é o prolongamento de seu gesto, o aumento de seu espaço de ação. Essa projeção do movimento fora de si mesmo, permite à criança, “sair de seu corpo”, “ser” (no mesmo sentido de existir) no espaço, ser no mundo” (LAPIERRE, 1988, p.43).

No desenho do adolescente, percebemos na sua representação gráfica do desenho, algo bem singular como a manifestação da sua sensação de pertencimento no sentido de enxergar a si próprio, e pertencer a um lugar e assumir-se como próprio protagonista de uma ação.



Figura 16 - Impressões gráficas do aluno número 19

## Aula com bambolê

### *Ritual de entrada*

Ao iniciar a sessão de bambolê percebemos que foi instaurada uma relação diferenciada, pois, os alunos não necessitaram da ação convidativa dos professores para chegarem ao tapete, tomaram essa ação autonomamente e por essa via podemos inferir que obtiveram uma noção de pertencimento de local inicial. Mediante esse comportamento, os professores solicitaram que os alunos tentassem recordar sobre os preceitos de conduta para jogar, e aos poucos foram sendo lembrados os cinco pilares para a manutenção do jogo, sendo eles: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, procurando expressar-se pelo corpo. Enquanto instaurava-se o diálogo dos professores com os alunos, ocorreu uma peculiaridade, um dos alunos com deficiência intelectual dirigiu-se ao local onde estava posto o material e o captou, sem a autorização prévia dos professores, e ao perceber que os demais alunos não estavam em uma relação com objeto o deixou naturalmente. Após finalizar as reminiscências e o diálogo, foram entregues os materiais à todos.



**Figura 17-** Roda inicial da aula de bambolê

### *Jogo simbólico*

Dando continuidade, foi pedido aos alunos que brincassem livremente com o material, assim que esse procedimento foi tomado, observou-se que os alunos usufruíram do material apropriando da gestualidade que ele proporcionara instantaneamente, da mesma forma, os alunos mantiveram um contato mais intrínseco com o material (bambolê), e depois se dirigiram a seus grupos de afeto. Em contrapartida, foi percebido que eles mantiveram uma relação mais próxima com o objeto mesmo estando perto de seus grupos de afeto.

Na presente aula foi percebida inicialmente a manifestação de quatro brincadeiras, sendo elas de acertar o alvo, passar pelo bambolê em movimento, o bambolear e o bobinho. Temos como código que os adolescentes partilham e experienciam múltiplas possibilidades com o bambolê. Já no que tange a decodificação temos “O brincar é como um furacão que mobiliza as estruturas das edificações, e os seres que estão em seu entorno”.



**Figura 18-** Manifestações de brincadeiras com o bambolê

Concomitantemente, foi percebido um comportamento que culminou na presença de um fenômeno cujo nome é a inibição, que pode estar presente diante do jogo simbólico. Mediante esse olhar, chegamos ao código que essa situação é percebida e desencadeada por parte de três garotas, em função dos olhares externos que o ambiente da quadra proporcionava e pelo advento do recurso tecnológico (celular). Ao

enxergamos a essa atmosfera, chegamos a seguinte decodificação “o olhar externo é como a radiação solar, e meu mundo interno é como um guarda sol que me protege dessa radiação impetuosa” e “o recurso tecnológico é como se fosse uma válvula de escape, que nos leva a outra dimensão”.



**Figura 19-** Inibição da aula de bambolê

Percebemos que, o aspecto da inibição fez com que os alunos não explicitassem sua criatividade dentro do jogo bem como suas potencialidades. Para tanto, Homsí (2006) traz em seu estudo que, o recurso natural do ser humano que é a criatividade tem sido amplamente inibido por fatores emocionais, sociais e que, por meio do ensino, tende a subestimar as capacidades criativas dos alunos e deixar bem abaixo dos seus reais níveis de potencialidades desde seus primeiros anos na escola.

Dando continuidade à aula, na tentativa de mobilizar a participação efetiva dos alunos, foi utilizada como intervenção pela professora a proposta de um jogo de regras para tentar atenuar o quadro de alienação e promover o envolvimento dos alunos a partir de um diálogo corporal. Ao levarmos em consideração a menção escrita nesse parágrafo, chegamos ao seguinte código: foi desenvolvido uma roda, onde os alunos tinham que dar as mãos sem soltá-las. A partir dessa situação, fazendo uso da comunicação não-verbal com os alunos, uma das professoras colocou os bambolês entre seus braços e começou a movimentar-se passando pelos bambolês sem soltarem as mãos, também foi acrescentando mais pessoas e bambolês, essa prática perdurou por grande parte da aula havendo a inclusão da maioria dos alunos, inclusive, daqueles com deficiência intelectual. A decodificação tida é “o círculo inicial é como gotículas de chuva que caem ao chão formando pequenos córregos e sua interação e energia deságua no mar”.



**Figura 20** - Jogo de regras da aula de bambolê

Ao refletirmos sobre os aspectos inclusivos, podemos ver, a importância do professor promover um espaço onde todos, sem exceção, possam participar, mostrando suas capacidades e suas dificuldades. Num estudo feito por Barbuio e Freitas (2016), os mesmos trazem a participação de uma aluna com deficiência intelectual que se deu, a partir da ação deliberada do professor, onde essas ações, gestos e palavras, proporcionaram à aluna possíveis caminhos para a aprendizagem.

Assim, faz-se necessário que haja um planejamento pedagógico e da intencionalidade na atuação do professor, fazendo com que seja possível a inclusão escolar, de modo que trabalhe a disciplina da educação física e seus conhecimentos esperados. No caso das aulas aplicadas nessa pesquisa, ao mesmo tempo em que transcorria essa ação, também foi proposta uma intervenção pelo professor, com intuito de estimular simbolicamente a participação dos alunos com deficiência intelectual, e aos poucos, essa brincadeira alastrou-se pelos demais alunos da turma. O código tido: são adolescentes adentrando nos bambolês e ao sentarem, são arrastados, representando um carrinho. E como decodificação, temos: “como pilotos de Fórmula 1, os alunos transmitiam a mesma alegria e energia do autódromo de Interlagos”.



**Figura 21**- Corrida com os bambolês

Um tempo depois houve a criação de uma corrida, que foi estimulada pelo professor. Essa dinâmica contou com grande participação dos alunos, e foi vivenciada por muitos momentos ao longo da aula. O código foi a disposição dos alunos em uma extremidade da quadra que teriam que correr de uma extremidade a outra, no sentido

de ter uma valorização pelo corredor mais veloz. E como decodificação, temos: “como um atleta olímpico que não se importa com a plateia, e sim com o resultado, assim somos nós”.



**Figura 22-** Preparação para corrida da aula de bambolê



**Figura 23 –** Chegada da corrida da aula de bambolê

Por fim, os alunos iniciaram uma dinâmica por meio da destruição dos materiais, obtidos por eles na aula, e em seguida mobilizaram uma reconstrução. Temos como código alunos quebrando os bambolês e dando formas com os pedaços que restavam, lembrando uma brincadeira popular à “amarelinha”, mobilizando metade da turma a brincar com eles. E como decodificação, temos que: “o jogo é como um filme, que a cada vez que assistimos e podemos ter novas interpretações”.



**Figura 24 –** Destruição do bambolê



**Figura 25 –** Reconstrução do bambolê

Podemos perceber que o processo de construção e de desconstrução parte do desejo do sujeito, e é o que mobiliza o ser. Nos estudos de Cabral (2001) o criar e inventar de maneira inconsciente são características do ser humano, o que reflete na forma de jogar com seu desejo e o de sossegar, quando não se tem uma resposta positiva do meio, tanto quando é inacessível o objeto desejado imediatamente, quando no momento em que o objeto é definitivamente interdito.

### *Ritual de saída*

No processo de saída foi pedido que eles fossem até o meio da quadra, onde estava o tapete que simboliza a casa do professor, e que se deitassem prestando atenção na sua respiração e que descansassem.





**Figura 26** – Relaxamento da aula de bambolê

Logo em seguida, foi pedido que eles sentassem em um grande círculo para poderem expressar o que fora vivenciado na aula, por meio do desenho e/ou da escrita.



**Figura 27** – momento da escrita da aula de bambolê

As impressões tidas a partir do grafismo dos alunos expressam seu sentimento e sensações em meio à vivência com o material bambolê. Dentre os aspectos que nos chamaram a atenção, o mais expressivo foi o discurso da apreciação do material, a representatividade no desenho de pertencimento com o outro e o objeto, e, por fim, a apreciação pelo relaxamento.

No discurso do aluno 20, que, por sua vez, tem um papel de destaque na turma, por suas habilidades motoras, o mesmo ressalta que:

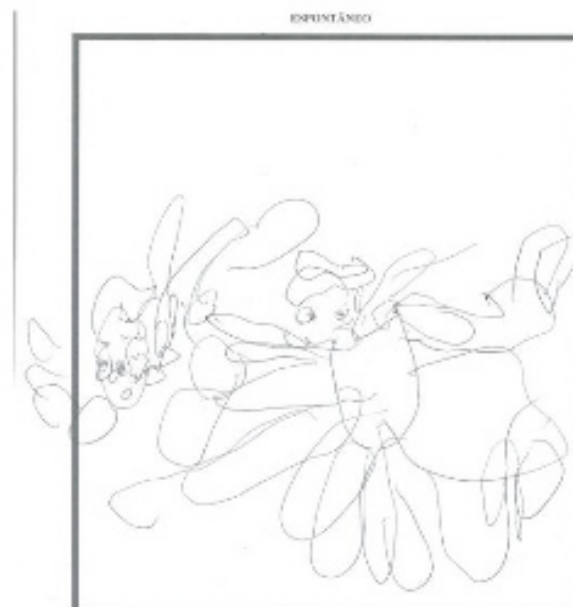
“Gostei muito de hoje, mesmo sendo com coisas que não gosto, queria que fosse futsal da próxima rrsrsr”



**Figura 28-** Impressões gráficas do aluno número 20

Apesar de o aluno ter expressado que gostou dos jogos que aconteceram o mesmo suscita que prefere o futsal, e, para tanto, Oliveira *et al* (2016), discorre que mesmo com a diversidade do jogo, o mesmo foi e ainda é muito ligado à esportivização dentro das escolas brasileiras.

No grafismo do aluno com deficiência intelectual, diferente da primeira vez que desenhou, dessa vez ele esboçou de forma mais abstrata sua relação, mas podemos compreender uma maior interação, tanto com o objeto, como com as pessoas.



**Figura 29 -** Impressões gráficas do aluno número 19

Por fim, o relato do aluno 30, expressou o quanto é significativo o momento final em seu relato e desenho, dizendo que:

“eu me senti mais leve”



Figura 30 - Impressões gráficas do aluno número 30

## Aula com corda

### *Ritual de entrada*

Na sessão corda podemos perceber a relação de pertencimento no que tange ao objeto tapete. Assim como na sessão anterior, que foi o material bambolê, os alunos não necessitaram recorrer às professoras para se destinarem ao local do tapete. Ao passar esse momento inicial, a recordação das condutas para a manutenção do jogo foi mais uma vez estimulada, sendo elas ditas pelos alunos: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, expressando-se pelo corpo, sem necessariamente seguir essa ordem.



Figura 31 – Roda inicial da aula de corda

### *Jogo simbólico*

Após a roda de conversa inicial, foram entregues as cordas para que os alunos

brincassem e se expressassem livremente. Assim que tomaram posse do material, eles começaram a desenvolver a gestualidade cultural que esse componente favorece (pular corda). Sendo que uma peculiaridade vem se tornando bem presente nas aulas, os alunos particularmente captam o material e se dirigem a seu grupo de afeto.

A aula obteve a manifestação de seis dinâmicas. Dentre elas estão: pular corda de forma individualizada em pequeno grupo, pular corda em grande grupo, reprodução da brincadeira popular, inibição, formação de figura geométrica/cabo de guerra, processo de dominação da figura adulta. Essas brincadeiras foram desencadeadas quase todas ao mesmo tempo, tendo em vista que os grupos de afeto são diferentes.

Um pequeno grupo de alunos ficaram desenvolvendo e partilhando seus saberes de forma individual em relação ao pular corda. Temos como código, adolescentes trocando experiências por meio do material corda. E como decodificação, “o aluno é como um professor que transmite o saber por sua experiência, desde que lhe seja dado espaço”.



**Figura 32** – Partilha de saberes da aula de corda

Esse processo de apropriação do objeto reforça o contexto social que aos alunos estão inseridos. Em seus estudos, Kishimoto (2011) afirma que o desejo pela manipulação, a posse, e o consumo pelo objeto introduz ações associadas, de modo que está apropriação pelo objeto insere a pessoa num contexto social. Assim, o objeto é um mediador na relação consigo mesmo ou com o outro, mas sempre refletindo em uma cultura específica.

Ocorreu concomitantemente ao episódio anterior, o desenvolvimento de uma brincadeira por parte de um pequeno grupo inicialmente. Mas, com passar de um curto espaço de tempo, o número de participantes aumentou em função da sensação de euforia que a brincadeira proporcionava. O código tido neste momento foi: adolescentes brincando de pular corda de forma coletiva, no qual a extensão da corda foi aumentada em função da necessidade do número de alunos. E como decodificação, temos: “Os alunos como efeito dominó, se um cair, por sua vez, todos caem”.



**Figura 33** – Pular corda de forma coletiva

A corda é um objeto cultural, que possibilitou para os adolescentes um estreitamento nas relações com seus colegas. Colaborando com o nosso estudo em relação ao brincar, Kishimoto (2011, p.75) demonstra que o brincar aparece como um pedaço de cultura ao alcance da criança. [...] leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.

Enquanto a brincadeira anterior estava tomando suas proporções, alguns dos adolescentes estavam brincando de uma brincadeira cultural denominada relinho. O código a seguir: são adolescentes tentando superar a velocidade que o outro aplica sobre a corda no plano baixo. A decodificação tida é: “os alunos são como relógio e a corda como um ponteiro, que determina o tempo”.



**Figura 34** – brincadeira cultural "relinho"

Para discutirmos a questão do brincar Winnicott (1975, p. 80) afirma que, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. E conclui, afirmando que “é através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (WINNICOTT, 1975, p. 95).

No desenrolar da presente aula houve a manifestação da inibição, pois a professora regente se encontrava doente e essa condição acabou por gerar uma mudança no comportamento de alguns dos alunos em relação à adesão da prática. O

código tido é: a professora regente sentada e com isso alguns dos alunos quiseram ficar ao seu lado e outros um pouco afastados, porém sentados. E a decodificação é: “o professor é como um espelho e os alunos como reflexos”.



**Figura 35** – Alunos inibidos na aula de corda

Ao refletirmos com os autores Ferraz e Correia (2012), temos que a ação do docente irá influenciar na formação, bem como na participação do sujeito de forma democrática.

Na tentativa de tirar os alunos desse estágio inibitório, a outra professora tentou estimular os alunos para a construção de figuras geométricas com as cordas, algo que mobilizou a poucos, tirando alguns desse estágio de inibição. Temos como código alunos construindo uma estrela, que com o desenrolar do processo construtivo obteve outra conotação diferenciada, a possibilidade de um cabo de guerra com cinco pontas. A presente decodificação é: “os alunos são como um pentágono, que possuem ângulos diferenciados”.



**Figura 36** – Construção de figuras geométricas



**Figura 37** – Ressignificação do cabo de guerra com a figura geométrica formada

A ação da professora em criar figuras geométricas com as cordas estreitou a relação dos adolescentes, fazendo com que eles saíssem daquele estágio inibitório em que se encontravam. Onde, para Vieira *et al* (2005), a corda possibilita a união com alguns ou com todo o grupo, quando todos unem as cordas formando teias ou círculos, trabalhando a contenção e a identificação dos motivos que levam algumas relações a se manterem através de tensões.

Os alunos com deficiência intelectual passaram boa parte da aula tentando amarrar seus colegas, mas seus colegas não apresentavam disponibilidade para deixar-se amarrar por eles, no entanto, quando viram que o professor apresentava essa disponibilidade de ser amarrado e contido. Enquanto os alunos executavam essa ação os demais se mobilizaram a brincar de cabo de guerra, no entanto, o processo de dominar o adulto chamou a atenção do restante da turma e virou um objeto de desejo de todos, o poder amarrar e com isso dominar o professor. Temos como código, adolescentes tendo objetivos únicos e trabalhando coletivamente independente das diferenças, utilizando o melhor do outro para chegarem a seu objetivo final. Como decodificação, temos: “os alunos eram como se fossem gladiadores que mostravam sua força e seu desejo de ganhar” e “o professor era como se fosse o bandido a ser capturado pelos heróis”.



**Figura 38** – Cabo de guerra



**Figura 39** – Dominação do adulto da aula de corda

O ato de tentar amarrar seus colegas durante a aula pelos alunos 19 e 37 é uma alternativa para manter relação para com o outro, no qual Lapierre vem a relatar o caso da experiência de Bruno com Aucouturier, o que nos faz refletir sobre o ato elucidado.

[...] a sequência motora assume então uma continuidade dinâmica não interrompida pela passagem de um ator a outro. – É o que chamamos de “acordo de complementariedade”, do qual encontramos aqui uma das formas mais primitivas. É deste acordo que nascerão as possibilidades de cooperação (AUCOUTURIER & LAPIERRE, p. 44, 1986).

### *Ritual de saída*

No processo de saída foi pedido aos alunos que se dirigissem ao meio da quadra, onde estava o tapete, pedindo assim que eles se deitassem, prestassem atenção em sua respiração e que descansassem, no entanto, nem todos estavam com o desejo de descansar. Dessa forma, os alunos partiram logo para seus relatórios espontâneos, momento destinado para expressar a partir da escrita e/ou desenho o que mais marcou na aula.



**Figura 40** – Roda final da aula com todos os alunos da aula de corda

A aluna número 1, em seu desenho, representou bem a dinâmica de participação da aula, tanto pela via da participação da brincadeira, quanto do aspecto da inibição que foi presente em alguns momentos da aula.



**Figura 41-** Impressões gráficas da aluna número 01

O aluno de número 14 aponta em seu desenho a participação coletiva tanto no aspecto das brincadeiras culturais, quanto no aspecto de representação de figuras construídas e vivenciadas por ele e seus colegas.





**Figura 42** - Impressões gráficas do aluno número 14

Daolio (2004) informa que o corpo é uma construção cultural, tendo em vista uma multiplicidade cultural, onde cada corpo se expressa por ela, mesmo que seja de maneira inconsciente, e em corpos diferentes.

A aluna de número 7, representa em seu desenho a alegria de brincar e de poder dominar a figura adulta por uma via lúdica partilhada com seus colegas.



**Figura 43** - Impressões gráficas da aluna número 07

O ato de poder amarrar o adulto vivenciada pela turma traz à tona o desejo de contê-lo, de dominá-lo e até mesmo de possuí-lo. Contribuindo com nosso estudo

Vieira *et al* (2005) dizem que a brincadeira de amarrar é uma necessidade para viver-se a exclusividade, a relação simbiótica também a fusional.

O aluno de número 19 apresenta em seu desenho sua relação com o objeto e com as pessoas que estão em sua volta. Os desenhos em sua impressão gráfica estão apresentando mais clareza.



**Figura 44** - Impressões gráficas do aluno número 19

## **Aula com bastão**

### *Ritual de entrada*

A aula iniciou com a indagação de um pequeno grupo de rapazes com o interesse de saberem se a aula poderia ser de futsal. Nesse momento, de forma dialogada, explicamos que a educação física não era somente jogar futsal. Muitos deles se mostraram irritados por não terem conseguido convencer a nós professores a ministrarmos uma aula de futsal. Esses alunos obtiveram certo grau de resistência no início da aula, já que, de início a presente aula não contemplava somente o esporte que apenas seu pequeno grupo participaria, e com o próprio diálogo foi dado voz aos demais, que disseram: “professores não liguem, pois toda aula é mais queimada e futsal e só eles que brincam”, mediante isto, retomamos as condutas para a manutenção do jogo, sendo elas ditas pelos alunos: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, expressando-se pelo corpo, sem necessariamente seguir essa ordem posta.



**Figura 45** – Roda inicial da aula de bastão



**Figura 46** – Dialogo com os rapazes em relação ao futsal na aula de bastão

Corroborando, a literatura em um estudo que abordou os sentidos e os significados da educação física, mostrou que a percepção que os alunos tinham do esporte em relação a disciplina educação física é que 61,4% tem a educação física e o esporte como sinônimos. (SEDORKO; FINCK, 2016)

### *Jogo simbólico*

Continuando a aula, os alunos pegaram o material (bastão) e imediatamente começaram a manifestar o jogo por meio do ataque e da defesa em relação aos participantes da presente aula. Com isso enxergamos a aparição do jogo simbólico vinculada à agressividade simbólica. Temos como código os alunos efetuando a gesticulação de golpes de ataque com o bastão e de defesa com o mesmo material. E como decodificação, temos “os alunos são como lutadores de esgrima, no qual cada um quer atacar seu oponente e não ser atingido”. Essa condição durou boa parte da aula, mesclando-se entre grupos distintos de afeto, tendo uma peculiaridade diferente das demais aulas.



**Figura 47** - Jogo de ataque e de defesa com os bastões

Passado certo tempo de experimentação do material, um dos professores participantes da aula propôs uma forma diferenciada para que os alunos 19 e 37 usufríssem do material, temos como código um professor fazendo o movimento de bater ao chão com o material próximo dos alunos com deficiência intelectual, o que gerou uma catarse nestes alunos e se proliferou para parte dos demais alunos em

momentos avulsos. E como decodificação, temos: “o bastão é como um martelo nas mãos do ferreiro e o chão como o prego em que se bate”.



**Figura 48** – Movimento de catarse com o material bastão

Na medida em que a aula foi desenvolvida houve a presença do fenômeno da resistência em participar da aula, em função dos alunos estarem habituados a convencer o professor para jogarem futsal nas aulas de educação física. Percebemos esse entrave, inicialmente, por parte de uma minoria de meninos e, em seguida, grande maioria da turma resolveu participar desse momento. cremos que, em função do som emitido pela força exercida no solo, pelo ato de bater com o bastão, não necessariamente por não ser futsal, pois grande parte da turma no momento da conversa inicial explicitou que o desejo do futsal nas aulas não era comum a todos, esse mecanismo citado faz menção ao código tido deste momento. E a decodificação, temos: “o chão é como um tambor que dissipa o meu som e minha vontade de firmar-se no mundo”.



**Figura 49** – Movimento de bater no chão com o material bastão

Tendo em vista nossos resultados podemos perceber que há uma fragilidade nas aulas de educação física a serem realizadas como prática e não tão somente como lazer como vislumbram os alunos. Percebemos que os docentes por vezes, não se encontram preparados para enxergarem os talentos que toda uma turma tem, dando voz apenas aos líderes instituídos por eles mesmos em suas salas. E diante disto, se controvertermos com Homsí (2006) teremos que, nem todos os professores conhecem seus próprios talentos ficando estes impossibilitados de reconhecerem uma gama existente em seus alunos. E mediante isto, não conseguem dar condições para deixar

aflorar os potenciais ou talentos existentes.

No desenrolar da aula, o professor fez uma intervenção com o aluno 19, no qual se mantinha apático em relação a agressão simbólica com os demais. Temos como código, dois professores estimulando o aluno a se defender do material bastão. E como decodificação: “o aluno é como um feto envolto de seu corpo, dentro do útero materno, e os professores são como as contrações intrauterinas que vislumbram o nascer”.



**Figura 50** – Intervenção com o aluno número 19

No que tange a agressividade, tivemos um comportamento apático em diversos momentos do aluno 19. Ao refletirmos com a literatura nos estudos de Cabral (2001) temos que, os comportamentos tidos, manifestados nas dificuldades de coordenação motora, são dificuldades que o indivíduo tem em lidar com suas pulsões agressivas e com sua afirmação no mundo, para então construir sua autonomia. Estes problemas estão ligados com uma dificuldade na relação afetiva.

Dando continuidade foi visto que o material no decorrer da aula obteve uma série de versatilidades, ora o material tornou-se corda, ora bola, ou até mesmo um carro. Temos como código, alunos criando, recriando e dando novos sentidos ao material em mãos. E a decodificação tida é: “o material é como um pedaço de madeira que se transforma nas mãos dos artesãos”.



**Figura 51** – Ressignificação do material bastão em corda



**Figura 52** - Ressignificação do material bastão em carro

Ao tomarmos o pensar do processo criativo que foi desenvolvido na aula pelos alunos, vemos os mesmos construírem de forma alternativa o material disponibilizado. Corroborando com nosso estudo, Winnicott (1975) afirma que o processo criativo para muitos indivíduos através da experimentação faz reconhecer o viver criativo de forma suficiente, onde ser criativo ou não, é constituído por alternativas contrastantes.

Posteriormente, foi observada a manifestação do jogo por meio de uma construção autônoma por parte dos alunos. A codificação manifestada neste momento é: alunos em pé na arquibancada da quadra batendo no solo com o bastão enquanto os outros alunos passavam por eles, formando um túnel. Como decodificação, teremos: “os alunos que estão com o bastão na arquibancada são como uma grande onda, e os que passam por eles são como barcos frente ao mar enfrentando suas oscilações”.



**Figura 53** – Formação do túnel com o material bastão

Por fim, houve a apresentação de uma gestualidade da ginástica por parte de um aluno praticante da modalidade e isso desencadeou a participação de alguns alunos. O código tido neste momento são alunos fazendo “ponte” (um elemento ginástico) e alunos tentando derrubar a figura formada pelo corpo, que é a “ponte”. E sua decodificação é: “os alunos são como uma torre e seus colegas como tratores”.



**Figura 54** – Expressões da ginástica na aula de bastão

### *Ritual de saída*

No processo de saída os alunos voltaram a localidade de origem da presente aula (tapete). Entretanto, foi observado certo grau de resistência para deixar o jogo.

Os alunos ficaram bem eufóricos e só aos poucos conseguiram entrar em repouso para elaboração dos relatórios espontâneos.



**Figura 55** - Roda final da aula com todos os alunos da aula de bastão

A aluna número 1, demonstrou em seu relatório espontâneo, tanto pela via escrita, quanto pela via dos desenhos, o que ficou evidenciado em seu escrito por meio da seguinte fala:

“SOBRE ESSA AULA DE HOJE MUITO LEGAL ADOREI!”

#DEMAIS

#BASTÕES

No que tange aos aspectos do desenho é expressa a disposição dos materiais de forma ordenada e a relação das pessoas é intermediada pelo objeto bastão.

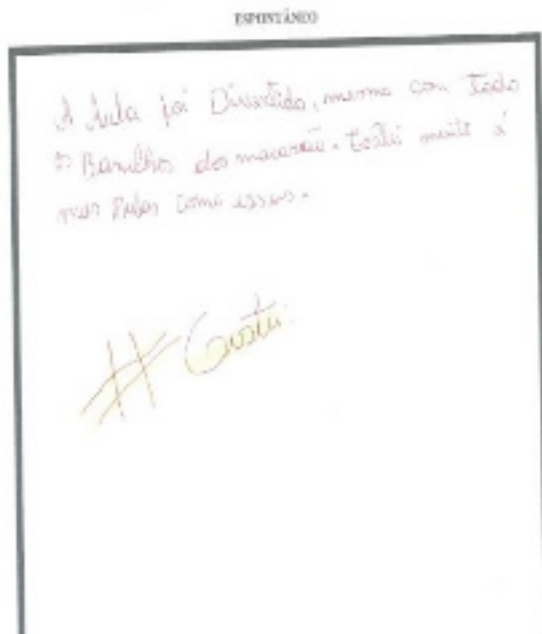


**Figura 56-** Impressões gráficas do aluno número 01

A aluna de número 4, representou em seu relatório espontâneo de forma escrita, no qual ela fez os seguintes apontamentos acerca da aula:

“A aula foi divertida, mesmo com todo os barulhos dos macarrão. gostei muito é mas aulas como essas.

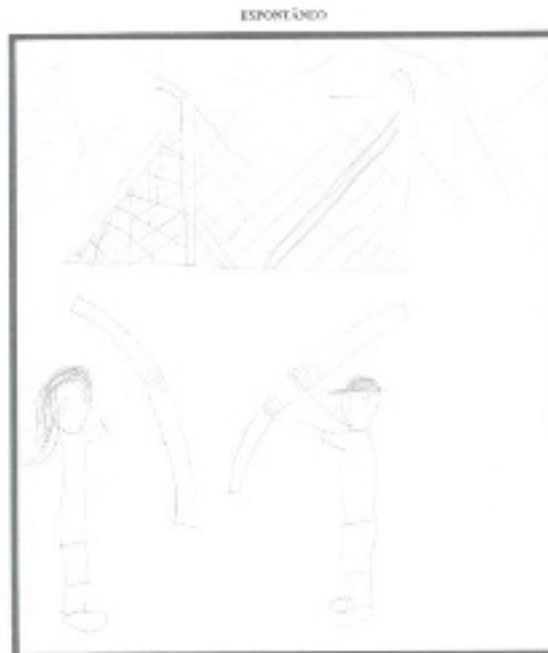
#Gostei”



**Figura 57-** Impressões gráficas do aluno número 04

O aluno de número 11 expressou no seu relatório espontâneo pela via do grafismo na forma de desenho, no qual os objetos pertencentes ao local da aula foram bem distribuídos, como: trave, alambrado e sua interação com o objeto bastão e com o colega.





**Figura 58-** Impressões gráficas do aluno número 11

O aluno de número 37, manifestou por meio de seu grafismo em forma de desenho em que expressou o dinamismo do material bastão, atrelado ao contato vivenciado com o solo.



**Figura 59-** Impressões gráficas do aluno número 37

O aluno de número 22, expressou em seu relatório espontâneo de forma escrita, o qual obtêm a seguinte fala:

"Gostei muito..."

Me senti livre para correr e brincar!"

Também foi expressa sua representação por meio de desenhos, nos quais o conteúdo mostrado é sua interação com os demais alunos vinculados com o objeto bastão.



**Figura 60-** Impressões gráficas do aluno número 22

A aluna de número 28 representou em seu relatório espontâneo por meio da escrita da seguinte forma:

“Aula de hoje

Foi divertida porque eu bati em todo mundo kk”

Na representação por desenho ela demonstra sua interação com o outro e a ordenação do material bastão.



**Figura 61 -** Impressões gráficas do aluno número 28

## Aula com caixa

### *Ritual de entrada*

A aula fora iniciada com as reminiscências das condutas para a manutenção do jogo, sendo elas ditas pelos alunos: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, expressando-se pelo corpo, sem necessariamente seguir essa ordem posta. Ao longo da conversa fizemos uma intervenção dialogada sobre a não participação de algumas meninas, na qual falamos que sabíamos os motivos pelos quais elas não queriam participar, pois depois elas iriam ficar suadas, e, por conseguinte, iriam ver seus “crush” (terminologia atual utilizada pelos adolescentes para se referirem a pessoa que estão interessados ou apaixonados). Então explicamos que as mesmas tinham o direito de utilizar o vestiário da escola para se embelezarem novamente após as aulas de educação física e, dessa forma, elas explicitaram seus desejos e ansiedades mediante as aulas, no ritual de entrada da presente aula obteve-se uma característica diferenciada, pois a professora pediu que os alunos a esperassem, sendo que dessa vez o material não estava exposto na quadra, o que acabou gerando uma grande euforia quando os alunos estabeleceram um contato visual com ele.



**Figura 62** - Roda inicial da aula de caixa

### *Jogo simbólico*

No desenvolvimento da aula foi entregue o material por parte da professora para com os alunos, gerando uma grande euforia por meio da aparição do material, sendo esse o primeiro código tido na aula. A decodificação apresentada foi a seguinte: “a entrega do material é como a alegria de uma medalha entregue a um atleta”.



**Figura 63** – Experimentando o material caixa

Passando esse estágio inicial os alunos, de início, começaram a experimentar o material caixa, que consistia em entrar e sair de dentro desse elemento, sendo este o código tido. A decodificação do presente momento foi: “o material é como se fosse um túnel cheio de descobertas”.



**Figura 64** – Entrar e sair do material caixa

Uma manifestação ocorrida na presente aula foi a questão da agressividade simbólica, na qual os alunos atacavam e contra-atacavam seus colegas, essa atividade gerou uma atmosfera bem participativa por parte dos alunos, inclusive, por parte do aluno número 19 com deficiência intelectual, sendo assim o código deste momento. Na decodificação deste momento temos: “os alunos são como os cavaleiros de Tróia, que guerreiam”.



**Figura 65** – Agressividade simbólica do aluno 19

No que toca o componente do jogo simbólico, foi vista sua fomentação por parte de um dos alunos, sobre o aspecto de transformação do material inanimado para um objeto presente da realidade, ou seja, transformando as caixas em uma cama, sendo este o código. Já no que diz respeito a decodificação temos que: “as caixas são como o travesseiro e cama que me fazem relaxar”.

No decorrer da aula houve o surgimento de outras representações que foram estimuladas pelo material caixa. Os alunos número 19 e o 37 que tem deficiência intelectual mantiveram uma relação com o objeto de forma mais reservada se eximindo do contato com outras pessoas, mantendo-se imersos dentro da caixa. Tendo em vista que haviam caixas de diversos tamanhos, nas quais suas dimensões eram suficientes para comportar os alunos dentro dela, sua decodificação é : “A caixa é como o útero materno que me protege, do qual, por um determinado momento não quero me se desprender”.



**Figura 66** – Recolhimento do aluno 19



**Figura 67** - Recolhimento do aluno 37

O ato de se recolher e se esconder é um estado fusional vivenciado pelos mesmos, Lapierre e Lapierre (2002, p. 93) dizem que:

[...] quem nunca viveu longos minutos encolhido com uma criança no fundo de uma caixa, enquanto as outras se agitam ao redor, não pode imaginar a profundidade e a plenitude da relação que se estabelece nessa situação fusional.

No desenrolar da aula, também foi vista a transformação do material caixa em saco, no qual os alunos ficaram enfileirados com as caixas sob os pés e organizaram livremente uma corrida de caixa/saco, onde não importava o tamanho da caixa, e sim, a participação neste momento, sendo este o código do presente momento. Já a decodificação é: “as caixas são como sacos de estopa que me fazem pular para chegar ao meu objetivo”.



**Figura 68** – Ressignificação do material caixa em saco

O professor mostrou para algumas meninas a possibilidade de transformar a caixa em carrinho, no qual o professor arrastava a aluna. Suscitou grande alegria por parte dela ao ser arrastada pelo espaço da quadra, sendo esse o código observado. A decodificação desse momento é “A aluna é como a Penélope Charmosa disputando a corrida maluca”.



**Figura 69** – Transformação do material caixa em carrinho

Durante a aula houve de forma bem presente a questão da inibição por parte de um grupo de alunas, onde essas alunas se esquivaram de fazer e de participar da aula, ficando tão somente sentadas observando o que estava acontecendo, sendo este o código visto. Já na decodificação temos que. “O adolescente é como o adulto que se distancia do brincar, devido às suas couraças”.



**Figura 70** – Inibição na aula de caixa

Dentre as construções possibilitadas pela aula e pelo material, houve a elaboração por parte do aluno número 19, em que este entrou nas caixas e se simulou um robô, que se transformou num robô mais elaborado com a ajuda de outro aluno que adicionou outra caixa nele, sendo esse o código enxergado. No processo de decodificação, temos que: “o aluno é como um robô construído por um mecânico”.



**Figura 71** – Simulação de um robô

A personificação do robô, super-herói que o aluno 19 tomou para si, remete ao mesmo o poder e/ou a dominação sobre o outro. Nos estudos de Kishimoto (2011) é dito que: às crianças tem pouco poder no mundo dos adultos e diante disto, elas tendem a imitar os super-heróis, onde está brincadeira pode ser considerada um jogo de papéis ou sociodramático especializado. Oferecendo várias oportunidades para a criança, dentre elas o sentido do domínio sobre o outro.

No transcorrer da aula, um dos alunos tinha em posse uma bola de vôlei, e começou a brincar com ela rompendo assim com um dos preceitos de manutenção do jogo, que é brincar tão somente com o material disposto pelo professor na quadra. Essa desobediência desencadeou a participação de um grupo de alunos e, sobre essa tomada de ação podemos refletir sobre a questão da esportivização que é bem presente no processo escolar, em detrimento das demais práticas corporais. Em função dessa atitude a professora esclareceu sobre a proposta da aula e, passado esse diálogo, a mesma se apropriou do material para que essa ação não tomasse proporções maiores, sendo esse o código. Já na decodificação desse processo, temos: “a bola é como um rio de desejos, no qual os alunos querem mergulhar”.

A ação dos alunos pode ser compreendida pelas experiências vivenciadas anteriormente, pela influência midiática, e pela cultura, ou pelas experiências exitosas que tiveram no esporte anteriormente. No estudo de Sedorko e Finck (2016), eles apontam o esporte como um produto da indústria cultural que, também pela influência da mídia, entra no âmbito escolar acarretando um consumismo exagerado, acrítico, despertando interesse apenas por esses como prática escolar na educação física.

Uma via bem recorrente da aula foi a relação com a agressividade simbólica, haja vista, que esta era para ser desabrochada na aula anterior e como esse mecanismo

não eclodiu, o professor apropriou-se dessa possibilidade para a aula com o material caixa, e seu investimento engatou na relação com os alunos sobre aspectos tônicos, corporais e em relação a construção material no que tange espadas, escudos por parte de ambos, tendo assim o código. Na decodificação temos que: “os alunos são como espadachins<sup>1</sup> que duelam”.



**Figura 72** – Luta simbólica

Também foi instaurado um confronto por parte dos alunos para com o professor no qual esse foi atacado por boa parte dos alunos, despertando euforia e empoderamento nos alunos pela capacidade de atacar simbolicamente o adulto. Essa manifestação desencadeou quatro atitudes que serão descritas a *posteriori*, sendo este o código visto. A decodificação tida é: “o professor é como um ladrão acuado pela população”.



**Figura 73** – Confronto contra o professor

Dentre os aspectos suscitados na aula, obtém-se um recurso interventivo por parte do professor em que este acaba por capturar um dos alunos e essa ação desencadeou um sentimento de promoção de auxílio e ajuda no que diz respeito ao aluno capturado no aluno 19. Isso fez surgir golpes no professor com intuito de libertar o que estava cativo, sendo este o código observado. No que tange a decodificação temos que: “o professor é como um sequestrador que leva o meu amigo e o aluno é como o super-herói que tenta protegê-lo”.

1 Espadachins: terminologia utilizada para quem maneja a espada e duela.





**Figura 74** – O aluno 19 tentando libertar o amigo

Passada essa situação, o professor se incorporou desse recurso de captura, para promover um sentimento mais ampliado, no que diz respeito o envolvimento e a mobilização de todos, em via da defesa dos alunos com deficiência intelectual capturados pelo professor. Tal ação, estimulou golpes mais incisivos de boa parte da turma com intuito de proteger e libertar os alunos com deficiência intelectual, nos quais esse foi o código visto. Já no que se referi à decodificação temos que: “o professor é como um animal selvagem que pega filhotes de lobos indefesos, e os alunos são como uma matilha de lobos que se reúne para defender seus filhotes”.



**Figura 75** – Captura do aluno 37



**Figura 76** – Golpes após libertar o aluno 37

Ao discutirmos com a literatura o aspecto da agressividade vivenciado na presente aula, percebemos segundo Lapierre e Auconturier (1988), que a agressividade se faz necessária na medida em que o indivíduo possa disputar seu espaço e seu meio de existência, pois está é a lei da natureza. Sendo que essa agressividade primaria deve ser respeitada, por ser integrante da pulsão de vida e de movimento, onde não deve ser culpabilizada pelo adulto e sim considerada, por meio da qual se pode orientá-los para ações que sejam aceitáveis pela sociedade.

Ao se instaurar as ações descritas nos parágrafos acima, em função da manifestação da vitória por parte dos alunos, no que diz a respeito à defesa de seus colegas, existiu uma integração de todos contra o professor sobre os mais diversos ataques e golpes, que acarretaram na sua perda e morte simbólica do adulto, onde

essa ação gerou nos alunos uma preocupação no sentido de reanimar o professor. Já no que toca os alunos com deficiência intelectual, essa atitude foi mais afluada, no sentido de viverem simbolicamente o luto, sendo este o código analisado. E como decodificação temos: “o professor é como um lobo caçado que fará falta para sua matilha”.



**Figura 77** – Verificando se o professor morreu



**Figura 78** – Tentando reanimar o professor

A vivência tida da morte simbólica é fundante para ter experiências emocionais de forma inconsciente, Lapierre e Aucouturier (2004, p. 72) dizem que:

“É necessário aceitar “morrer” em relação a um certo prazer para poder “renascer” para um novo prazer. Mas é aceitar perder a segurança do conhecimento para ir em direção ao desconhecido. Toda evolução verdadeira, profunda, é um novo nascimento ao final de uma crise regressiva de desestruturação e de morte simbólica”.

Por fim, na presente aula eclodiu um momento de transgressão dos preceitos de manutenção do jogo. No que toca à questão da integridade dos alunos, o aspecto de não machucar, onde um dos alunos desferiu um chute na altura das costelas de outro, levando-o ao chão, desencadeou preocupações por parte dos participantes da aula, tanto dos professores como dos próprios alunos, sendo este o código visto. A decodificação deste momento é: “o aluno é como um advogado que conhece as leis, no entanto não as cumpre”.



**Figura 79** – Transgressão das regras

### *Ritual de saída*

No ritual de saída foram convocados que os alunos se dirigissem ao tapete para uma reflexão acerca das coisas que foram vivenciados na presente aula e, a partir disso, culminou no pedido de desculpas por parte do aluno infrator da regra que, de certa forma se manteve margeado do sentimento de culpa.



**Figura 80** - Roda final da aula com todos os alunos da aula de caixa

O aluno número 11, que infringiu a regra de não machucar, expressou através do desenho o momento em que agrediu seu colega com um chute, mostrando com detalhes o ocorrido.



**Figura 81** - Impressões gráficas do aluno número 11

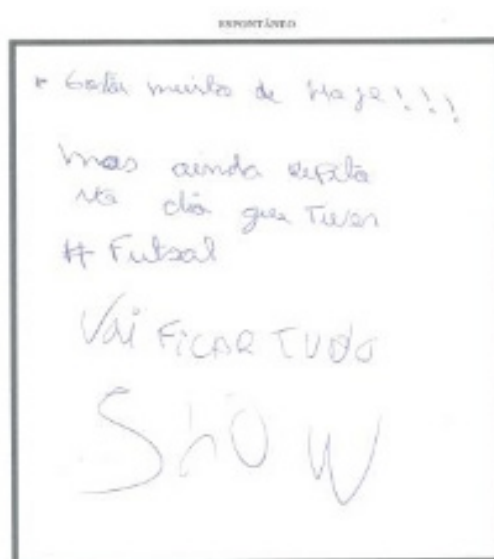
O aluno número 20, no seu relatório espontâneo se expressou através da escrita trazendo seu anseio novamente pela prática esportiva, exprimiu as seguintes palavras:

“Gostei muito de hoje!!!

Mas ainda repito no dia que tiver

#Futsal

Vai ficar tudo show”



**Figura 82** – Impressões gráficas do aluno número 20

A aluna número 22, se expressou em seu relatório espontâneo tanto pela via da escrita quanto pelo desenho, no qual pela escrita a mesma relata o seguinte:

“Foi muito bom\ gostei muito!

OOOOOOOTIMO

Ha ha ha ha

Papelão

papelão



**Figura 83** - Impressões gráficas do aluno número 22

A aluna 22 em seu desenho retrata sua euforia em ter em suas mãos o material papelão.

O aluno número 24 trouxe em seu relatório espontâneo basicamente tudo o que o mesmo vivenciou dentro do *setting* da aula de caixa, retratando assim através do desenho as transformações do objeto caixa em espada, em local de esconderijo, assim como, evidenciou as relações com seus grupos de afeto e o momento de dominação do outro.



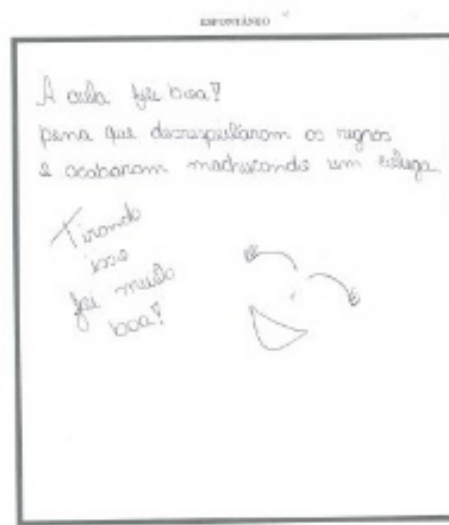
**Figura 84** - Impressões gráficas do aluno número 24

A aluna número 29 em seu relatório espontâneo se expressa tanto pela via escrita bem como pelo desenho, no qual na sua fala, a mesma retoma a questão das regras pelo o que foi vivenciado pelos seus colegas, dizendo que:

“A aula foi boa!

Pena que desrespeitaram as regras e acabaram machucando um colega.

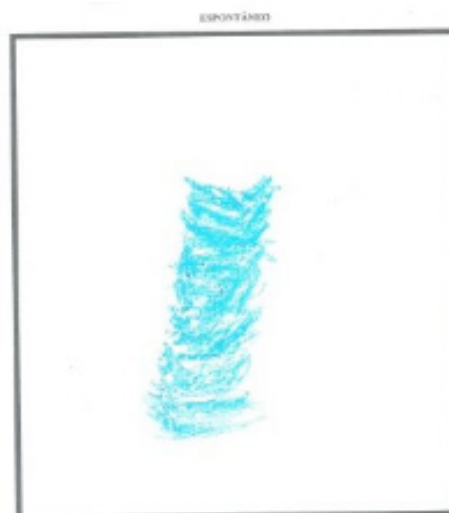
Tirando isso foi muito boa!"



**Figura 85** - Impressões gráficas do aluno número 29

E em seu desenho, a aluna 29 colocou um rosto feliz, no qual podemos dizer que para a mesma, independente do ocorrido, a aula para ela foi boa.

O aluno número 37 em seu grafismo se expressou através do desenho, onde aparentemente está desenhada uma caixa, e com a tonalidade azul em algo/alguém pudesse estar dentro da mesma. Por sua vez, dentro do *setting* da aula, o mesmo vivenciou por diversas vezes este momento de estar dentro do objeto caixa juntamente com sua auxiliar, os professores e colegas.



**Figura 86** - Impressões gráficas do aluno número 37

## Aula com tecido

### Ritual de entrada

Nesta aula, nós professores, fomos surpreendidos por uma série de aspectos negativos que a escola estava a enfrentar. Primeiro, um passeio com os 7º anos, que reduziram nossa turma em 11 alunos, segundo, os vigias da escola entraram em greve por falta de pagamento, o que reduziu ainda mais o número de alunos para participar da aula, onde obtivemos a presença de 5 alunos, sendo 1 deles com deficiência intelectual. No entanto, mesmo assim prosseguimos com a aula, lembrando os preceitos de conduta para jogar, e, aos poucos, foram sendo lembrados os cinco pilares para a manutenção do jogo, sendo eles: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, expressando-se pelo corpo.



Figura 87 - Roda inicial da aula de tecido

### Jogo simbólico

O material foi trazido dentro de uma mala, o que acabou gerando grande curiosidade do que seria o material a ser vivenciado na presente aula. Assim, ao terminarmos de conversar com os alunos, foi feita a abertura da mala, o que gerou surpresa, onde inicialmente os alunos se envolviam nos tecidos ou se deitavam, sendo este o código observado. A decodificação do presente momento foi “a mala é como um baú que só se ver se for até o fim do arco-íris”.



**Figura 88** – Experimentação do tecido

Também propiciamos um elemento surpresa, o advento da música nesta aula, o que propiciou que o aluno número 19, juntamente com a professora e mais uma aluna começassem a dançar, vimos assim este código. E a decodificação tida é: “Dançar é como entrar em uma nova dimensão”.

A dança foi um agente facilitador no processo de inclusão, no qual podemos ver que estreitou os laços de amizade e de companheirismo dentro do *setting* da aula de tecido. Fazendo um contraponto com a literatura, nos estudos de Fischer e Oliveira (2016), os mesmos apontaram que: as danças objetivaram unir a turma e que todos dançaram com todos, possibilitando a afetividade, a amizade e o trabalho em grupo. Essa prática pedagógica possibilitou a inclusão de alunos com deficiência intelectual, bem como do restante da turma, pondo um fim no medo de se relacionar com as demais pessoas, e abrindo um espaço para novas amizades e a inclusão de todos.

No entanto, todos os alunos foram atraídos pela construção de roupas com os tecidos e, juntamente com a professora, começaram a desfilar, sendo este o código enxergado. No processo de decodificação temos “os alunos são como modelos nas principais passarelas da moda”.



**Figura 89** – Desfile

Concomitantemente ao momento da construção das roupas, o menino que infringiu uma das regras na aula passada se mantinha deitado observando o que o grupo fazia, se mantendo um pouco distante do jogo de faz-de-conta, temos assim o código deste momento. Na decodificação deste momento temos que: “o aluno é como



um réu que já pagou sua sentença, mais que tem receio ao voltar ao convívio com os seus”.



**Figura 90** – Menino inibido na aula de tecido

Parte do grupo ainda estava no processo de construção de roupas, o professor estimulou a um menino para que juntos eles criassem uma choupana para eles com os tecidos, temos aqui o código. E em sua decodificação temos o seguinte “os tecidos são como cabanas em um acampamento”.



**Figura 91** – Construção dos meninos

Enquanto as meninas ainda estavam envolvidas na criação de suas roupas, a professora estimulou ao menino que estava inibido para que brincassem de carrinho, sugerindo ao mesmo que a puxasse, o que despertou as meninas para entrarem também na brincadeira, sendo este o código. A decodificação tida é “o tecido ao chão é como um veículo em movimentação”



**Figura 92** – Menino brincando de carrinho com a professora

Logo em seguida, o aluno 19 teve a ideia de criar uma roupa para a professora, o que foi aceito pelos colegas que estavam brincando de carrinho. Os mesmos se envolveram nesta atividade com bastante intensidade, e para uma das meninas o momento mais euforizante deste faz-de-conta, foi o momento de desconstruir a roupagem construída pelos mesmos, sendo este o código enxergado. A decodificação desse momento foi “o aluno por meio do manejo do tecido é como um alfaiate que constrói roupas em seu ateliê”.



**Figura 93** – Criação de roupa para professora

No decorrer da aula a professora mostrou para as meninas a construção que os meninos haviam feito para as meninas, o que as motivou a construírem sua própria choupana, sendo este o código analisado. Já no que diz respeito a decodificação temos o seguinte “as meninas são como escoteiras em plena selva construindo suas choupanas”.



**Figura 94** – Mobilização das meninas para construírem

A relação criada ao longo das aulas entre a professora e os alunos, possibilitou que os mesmos tivessem confiança em brincar com a professora e de se apropriarem das experiências propostas. No estudo de Wies (2016) no vínculo estabelecido entre professor-aluno, o professor pode despertar nos alunos o desejo de conhecer o mundo, conhecimentos, recursos, apropriar-se das experiências, mostrar a suas habilidades.

Durante a construção das choupanas o aluno número 19, colocou em formato

de luvas os tecidos em suas mãos e começou a pegar os que estavam em posse das meninas. Mediante a isto, a professora também colocou luvas fictícias e os alunos simularam uma luta, pela qual, temos aqui o código. Para este momento, a decodificação foi “o aluno e a professora são como lutadores de boxe”.



**Figura 95** – Luta de boxe do aluno 19

O aluno número 19 iniciou um confronto com o aluno que estava inibido por um tecido, onde o aluno 19 saiu vitorioso na conquista do tecido, sendo este o código. A decodificação deste momento foi “os alunos são como duelistas que tentam vencer seu adversário para manter sua honra”.



**Figura 96** – Confronto com o aluno 19

Enquanto as meninas caprichavam na construção de sua choupana, os meninos já tinham terminado a deles e começaram a se arrumar como *sheikes* e se direcionaram para seu recinto criado, desta feita este foi código observado. Para a decodificação deste momento temos que “os alunos são como *sheikes* em seus palácios e as meninas são como rainhas de outra tribo”.



**Figura 97** – Construção das meninas



**Figura 98** – Meninos se fantasiando

Apesar das meninas se dedicarem ao máximo em sua construção, as mesmas não tinham sucesso, pois o vento carregava tudo o que elas estavam fazendo e, durante este momento, os meninos começaram a tirar os tecidos sem que elas percebessem, temos assim este código. Temos como decodificação que “as meninas são como construtoras inexperientes que constroem em um solo arenoso”.



**Figura 99** – Finalização da casa das meninas



**Figura 100** – Desconstrução causada pelo vento

O aluno número 19 iniciou um confronto com uma das meninas para a posse de um dos tecidos, quando os demais viram que ele poderia perder o tecido, foram ajudar e saíram vitoriosos, e diante desta vitória, começou o confronto entre meninos e meninas para ver quem detinha mais tecidos, no qual este foi código observado. Já no que tange a decodificação “as meninas eram como as guerreiras de Atlanta que duelavam com os meninos espartanos”.



**Figura 101** – Disputa pelos tecidos



**Figura 102** – Disputa entre meninos e meninas

Com esse confronto, um dos meninos começou a desconstruir a choupana das meninas, e com isso gerou tensão entre os grupos, onde elas também foram desconstruir a deles e temos assim o código. A decodificação para este momento foi “os alunos são como reinos em combate”.



**Figura 103** – Destrução da casa das meninas



**Figura 104** – Confronto pelo material

Após o confronto a professora foi mantida presa pelos meninos, e as meninas buscaram soltá-la e esse foi o código enxergado. No que tange a decodificação, temos que “os alunos são como defensores de seus guardiões”.



**Figura 105** – Confronto para tirar a professora

Esses momentos vivenciados pelos adolescentes foram característicos do lúdico e da brincadeira, onde para Kishimoto (2011), todos os desejos que pareciam irrealizáveis se tornam possíveis a partir do sonho, da brincadeira de faz-de-conta, e da fantasia.

Em consonância com os adolescentes, os professores os estimularam para fazerem uma única casa, motivando-os a construir em conjunto meninos e meninas com um único objetivo de abrigar a todos, esse foi o código visto. Já no que toca a decodificação, temos que “os alunos e os professores são como uma tribo que constroem uma tenda para abrigar sua tribo”.



**Figura 106** – Chegando a um acordo na aula de tecido



**Figura 107** – Construção da nova casa

Ao refletirmos a dinâmica ocorrida, podemos perceber que todos puderam contribuir de alguma forma, mostrando suas potencialidades e cooperando para o bem do grupo. Nos estudos de Oliveira e Fischer (2016), a cooperação pode fazer com que os alunos reflitam sobre as questões de companheirismo, socialização, de reconhecer o outro, de ajuda, e assim instaurar neles ideais cooperativistas e inclusivos.

Por fim, ao terminarem a construção da casa, foram fabricar roupas para adentrarem a nova casa, e a professora com uma das adolescentes que já tinha terminado de fabricar suas roupas saíram para andar e regressar para a casa, sendo este o código analisado. No aspecto da decodificação temos o seguinte “a aluna e a professora são como mãe e filha que passeiam durante a tarde regressam ao final da tarde”.



**Figura 108** – Fabricação de roupas para adentrarem a casa

### *Ritual de saída*

No momento final da presente aula, todos os alunos estavam caracterizados e, a partir dessa situação, foi realizado um diálogo sobre o que foi vivenciado e experimentado no desenvolvimento do jogo simbólico, e como certas coisas acontecem na vida real. Os alunos se expressaram de forma muito significativa, como nunca haviam feito, implicando-se e colocando-se sobre os fatos que acontecem em sua vida cotidiana, ou seja, em casa, na escola ou com seus amigos.



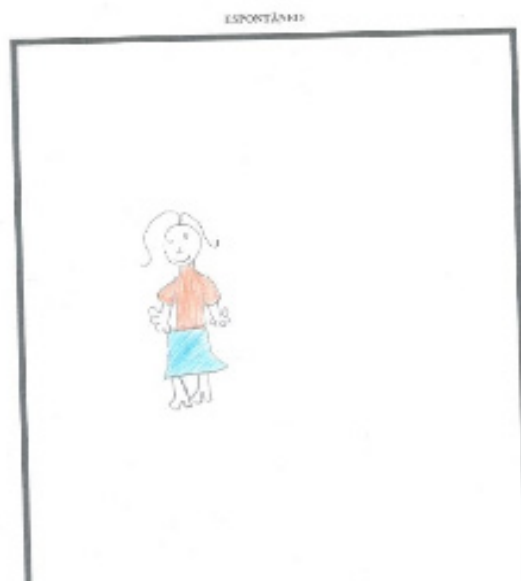
**Figura 109** – Conversa sobre a aula de tecido

Após todo o diálogo construído foi expresso por eles através do relatório espontâneo o que mais lhes marcou durante toda a aula, por intermédio da escrita e/ou desenho.



**Figura 110** - Roda final da aula com todos os alunos da aula de tecido

No relatório espontâneo da aluna número 6, ela expressou uma menina com vestimentas aparentemente feliz, que pode nos remeter ao processo de construção das roupas com os tecidos.



**Figura 111** - Impressões gráficas do aluno número 06

Por meio do desenho a aluna 8 trouxe rostos felizes e a representação da mesma experimentando o tecido.



**Figura 112** - Impressões gráficas do aluno número 08

Através do desenho o aluno 11 expressou o que vivenciou com seus colegas na aula, inicialmente ele traz o confronto que experimentou, supostamente com o aluno 19 e depois o estar dentro da cabana.



**Figura 113** - Impressões gráficas do aluno número 11

## **Aula com jornal**

### *Ritual de entrada*

No início da aula os alunos já encontraram uma conformação pré-disposta para



se acomodarem na sala de aula e, em seguida, nós professores, distribuímos os jornais para que eles pudessem organizá-los. Cada um passou a buscar seu espaço com os jornais, o que criou uma grande euforia e dificuldade em retomar a forma de roda inicial, sendo um processo dificultoso e de resistência dos alunos para voltarem a formação da roda inicial. Logo em seguida, a partir da convocação do professor, os alunos retomaram as condutas para a manutenção do jogo, sendo elas ditas pelos alunos: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, expressando-se pelo corpo, sendo que nós professores acrescentamos mais 1 regra f) tomarem cuidado com os objetos midiáticos da sala.



**Figura 114** – Entrada na aula de jornal



**Figura 115** – Roda inicial da aula de Jornal

### *Jogo simbólico*

A aula com o material jornal iniciou-se no momento em que o professor diz que os alunos podem brincar. A primeira atitude dos alunos foi fazer bolinhas de papel para jogar uns nos outros, o que remete uma atitude normal no contexto escolar, e assim iniciou o processo de desconstrução do ordenamento dos jornais feito por eles e pelos professores no começo da aula, sendo este o código observado. Já no que faz referência à decodificação temos que “As bolinhas de jornais são como granadas que chamam a atenção dos alunos”.



**Figura 116** – Desconstrução do jornal

O ato de destruir a configuração já predisposta é a liberação de pulsões

agressivas, o desejo em ver o caos, e poder tão somente transgredir, tendo em vista que comumente as salas de aula têm de manter um comportamento tradicional. Reafirmando o que foi visto em nosso estudo Vieira *et al* (2005) dizem que o jornal é um material que permite a bagunça, a destruição, a sujeira e a vivência do caos sem que haja a culpabilização, e que permite a liberação das pulsões regressivas e agressivas.

Em meio à desconstrução, o professor pegou um dos alunos pelo pé e arrastou pela sala com cuidado, o aluno saiu extremamente risonho depois desta façanha, sendo este o código visto. No tocante a decodificação, temos que “o professor é como criança que puxa sua roladeira<sup>2</sup>”.

O processo de desconstrução manteve-se e o professor, dando continuidade, pegou o aluno número 19 e o imobilizou. Com isso, uma das meninas que comumente nas outras aulas tinha um comportamento inibido pulou por cima deles, o que despertou nos demais para irem para cima deles e gritarem euforicamente “bolinho<sup>3</sup>”, este foi o código analisado. A decodificação deste momento foi “os alunos e professores são como blocos de tijolos que constituem um muro”.



**Figura 117** – Momento de desinibição

Esse acontecimento anterior acabou por despertar na maioria dos alunos o ato de imobilização de seus colegas e de pularem neles gritando “bolinho”, sendo este o código visto. No que tange a decodificação, temos que “os alunos imobilizados são como camas elásticas que despertam o desejo de seus colegas pularem”.

Um dos alunos quis repetir a dinâmica de arrastar o colega pela sala. Eles estavam tão eufóricos, a alegria era nítida em seus rostos. O aluno que estava puxando pediu auxílio ao aluno número 19 que prontamente foi ajuda-lo, mudando a dinâmica onde agora eles carregavam o menino pela sala e depois o balançavam, de modo que este foi o código analisado. A decodificação foi “os alunos são como maqueiros que conduzem os jogadores para fora do campo”.

Ao tomarmos o pensar a relação que os demais alunos tiveram com o aluno 19, podemos ver que os mesmos não agregaram a deficiência a atividade a ser

2 Roladeira: Brinquedo feito com latas de leite.

3 Bolinho: Brincadeira de pular sobre os colegas.

desenvolvida e sim, suas potencialidades diante do jogo. Os estudos de Lapiere e Aucouturier (1988) traz que: independentemente de quem seja, existem múltiplas potencialidades positivas que podem ser descobertas e desenvolvidas, desde que não estejam ligadas a tão somente saber o que eles não sabem fazer e, com isso, se prender a um sintoma, de fixá-lo, estruturá-lo. Dessa maneira, talvez esquecer pode permitir que desapareça tendo em vista que não é apresentado o interesse.

Essa brincadeira de puxar os colegas e de balançar se estendia por boa parte dos alunos, mediante isto, os que não estavam envolvidos nesta dinâmica, apresentaram a ação de bater nos demais com o material, temos assim o código. Temos assim a decodificação expressa de que: “os alunos são como o torno de uma rede que se balança” e “Os alunos que batem são como carrascos que soltam a guilhotina”.

Ao perceberem que uma das alunas estava sentada os alunos começaram a jogar os jornais nela de forma que a cobriram com os jornais, sendo este o código observado. Já em relação a decodificação temos: “o jornal é como uma areia movediça que soterra a aluna”.



**Figura 118** – Aluna coberta de jornais pelos colegas

O professor pegou um dos alunos que comumente reclamava pela aula não ser futsal e o imobilizou, um dos seus colegas, ao perceber tal ação, sentou em cima do professor e começou a cavalgar, o que despertou os olhares de seus colegas, quando o aluno saiu de cima do professor, o professor com cuidado pegou o aluno que estava imobilizado e o girou pela sala levantando todos os jornais, sendo este o código observado. A decodificação para o presente momento foi “O movimento exercido no aluno em conjunto com o professor é como um furacão”.

Ao sair do domínio do professor, os demais alunos pulavam em cima de seu colega, eufóricos com tal ação, temos desta forma o código. E diante deste momento, a decodificação tida é “os alunos são como milho de pipoca, que quando aquecidos explodem suas emoções”.

O aluno que de certa forma lidera os demais alunos por ser o mais velho e por lutar judô, imobilizou um de seus colegas com um golpe, no qual o outro aluno cansado ficou deitado como se estivesse morrido, com está ação os alunos começaram a jogar jornais por cima dele como se estivessem enterrando o colega, sendo este o código

analisado. A decodificação tida para este momento é “o aluno é como um margeado sendo enterrado”.

Após está dinâmica, o aluno número 19 quis ajudar o colega o tirando debaixo de todos aqueles jornais, o arrastando pelos pés pela sala, repetindo a prática feita pelos demais, temos assim o código. A decodificação foi “o aluno é como um enfermeiro que destina seu paciente na ala hospitalar”.

Os mesmos alunos que, no início da aula, começaram com a brincadeira de arrastar pela sala voltaram a realizar a dinâmica, sendo que o menino que estava puxando começou a girar seu colega pela sala repetindo o que o professor tinha feito com outro aluno. No entanto, o colega por ser magrinho começou a flutuar o que quase gerou um acidente, no qual fora feita a intervenção pelos professores para que eles tivessem cuidado por ser arriscado. Este foi o código analisado. A decodificação tida foi “os alunos são como pequenos furacões que também devassam por onde passam”.

Parte da turma já estava bem cansada e diante disso se sentaram, mas ainda mantinham relação com o objeto e temos assim o código. A decodificação para este momento foi “os alunos são guerrilheiros cansados em suas barricadas”.



**Figura 119** – Cansaço e relação com o objeto

Os professores começaram a instigar a colocarem jornais dentro de suas roupas fazendo assim que se fantasiassem bem, onde as meninas colocavam jornais na região da barriga simulando uma gravidez e os meninos nos braços simulando seus músculos, este foi o código observado. A decodificação que temos foram: “as meninas são como mães ansiosas pelos seus bebês” e “os meninos como fisiculturistas que vislumbram seus músculos perfeitos”.



**Figura 120** – Menino colocando os jornais na roupa



**Figura 121** – Menina com vários jornais dentro da roupa

Essa fantasia instaurada ao amontoarem jornais dentro do corpo, traz o simbolismo que o material pode trazer, Lapierre e Lapierre (2002) dizem que o material também serve para deformar este corpo e vivenciá-lo de forma simbólica.

O professor pediu ajuda a uma das meninas para ajudá-lo no confronto com os meninos. O menino que normalmente lidera a sala veio atacá-los e o professor conseguiu pegá-lo e imobilizá-lo, outros alunos vieram para bater no mesmo ajudando o professor, esse foi o código analisado. No que toca a decodificação, temos “o professor é como um legislador que pratica seus regimentos e os alunos como promotores que acatam as leis”.



**Figura 122** – Confronto com o menino que lidera a turma

Esse conflito entre líderes, entre o professor e o aluno faz com que cada um tenha agregados para lutar por seus ideais, Lapierre e Aucouturier (1988, p. 66) dizem que, [...] sem que cessem os laços privilegiados, os pares vão reencontrar-se, associar-se estruturar-se em grupos mais numerosos, indo às vezes até a constituição, dentro da classe de dois grupos hostis, com frequente conflito de líderes.

Em meio ao cansaço o professor provocou os alunos que organizassem no centro da sala os jornais, mais nem todos se mobilizaram preferiram se enrolar com o material, este foi o código visto. A decodificação tida foi “os alunos são como procrastinadores que adiam suas tarefas”.



**Figura 123** – Cansaço na aula de jornal

### *Ritual de saída*

O professor convidou os alunos para se deitarem para relaxarem em cima dos jornais. Quando já estavam sentados e/ou deitados ao apagarmos as luzes os mesmos ficaram muito eufóricos e não paravam de gritar, por mais de 5 minutos. Nós, professores, pedíamos para fazerem silêncio e os mesmos gritavam ainda mais com as luzes apagadas. Daí começaram a cantar e bater palmas, alguns alunos acenderam as lanternas de seus celulares e ficaram movimentando como se fosse uma casa de shows.



**Figura 124** – Momento do relaxamento da aula de jornal

Lapierre e Aucouturier (2004, p.98) que: “o grito tem grande valor simbólico; é realmente aquilo que sai do corpo para ser projetado no espaço. Efetuamos uma distinção esquematizada, pois há muitas nuances: o grito de apelo, que é o desejo de ser reconhecido como objeto, o grito de afirmação, que constitui o desejo de colocar-se como sujeito”.

Enfim, a tentativa de relaxamento não deu certo, acabou causando mais euforia nos alunos o que perdurou por mais de 10 minutos. Ao acendermos as luzes, já na conformação de círculo, eles gritavam para apagarmos as luzes, pedimos então para que eles se expressassem agora por meio de desenhos e/ou escrita do que mais gostaram da aula.



**Figura 125** – Momento de expressar pela escrita da aula de jornal

A aluna 28 é uma das alunas que comumente se mantem inibida e apática durante as aulas. No entanto por meio de seu desenho, a mesma demonstrou como foi a sua interação na presente aula. Em seu desenho traz toda desordem dos jornais vivenciada com suas colegas.



**Figura 126** - Impressões gráficas do aluno número 28

Através do grafismo, o aluno 30 expressou o que fora vivenciado na aula, inicialmente um aluno jogando bolinha de jornal no outro, e depois o momento em que foi arrastado em meio aos jornais.



**Figura 127** - Impressões gráficas do aluno número 30

Por meio da escrita e do desenho, a aluna número 31, expressou em seu desenho a organização dos jornais pelo espaço da sala de aula, e em sua escrita a mesma traz que:

"#todo mundo feliz"



**Figura 128** - Impressões gráficas do aluno número 31

Por fim, retomamos a roda para a conversa final, onde foi explicado o motivo que a sala estava quente mesmo com ar condicionado ligado. Foi perguntado a eles quem brincou pela primeira vez, eles saíram apontando principalmente as meninas que se mantinham inibidas durante as aulas e que antes do projeto não participavam das aulas de educação física. Também perguntamos a eles por qual motivo foi mais fácil de brincar naquele espaço, tendo em vista que era bem menor que a quadra, as respostas foram:



Fala da aluna número 27, que já estava na fase da puberdade e que ficava inibida em brincar.

-“Por que é melhor aqui que é fechado, do que na quadra, aqui a gente fica mais a vontade”.

Fala da aluna número 22, que participava das aulas de Psicomotricidade relacional, mas que nas aulas anteriores de educação física não participava com muita frequência.

-“ É por que como a quadra é toda aberta fica todo mundo olhando e ai a pessoa não brinca direito, a gente fica preocupado com quem está olhando”.



**Figura 129** - Roda final da aula com todos os alunos da aula de jornal

## **Aula com todos os materiais (exceto jornal)**

### *Ritual de entrada*

A presente aula iniciou parabenizando eles pela formação da roda inicial e pelo desenvolvimento deles durante as aulas, explicando que esta seria nossa última aula com eles, assim retomamos as condutas para a manutenção do jogo, sendo elas ditas pelos alunos: a) não se machucar, b) não machucar o outro, c) brincar tão somente com os materiais disponíveis na sessão, d) não sair sem a autorização dos professores, e) falar o mínimo possível, expressando-se pelo corpo, sem necessariamente seguir essa ordem posta. Os materiais já estavam na quadra e quando liberamos para eles brincarem gerou-se grande euforia para a descoberta dos materiais.



**Figura 130** - Roda inicial da aula com todos os materiais (exceto jornal)

### *Jogo simbólico*

Após o momento descrito acima, cada aluno destinou-se para um dos polos onde os materiais estavam postos. Sobre essa conduta foi percebido um alto grau de contentamento por parte dos alunos em função da alta quantidade de materiais e também pelo reencontro com os materiais experimentados ao longo das aulas anteriores. Cada aluno se endereçou para o material que lhe chamou atenção e expressaram-se de forma singular, temos assim o código. A decodificação para o presente momento foi “os materiais são como jogos caça-níqueis que impulsionam aos alunos a jogarem”.



**Figura 131** – Ida aos polos dos materiais

Podemos ver a singularidade de cada adolescente ao brincar com os materiais dispostos, cada um mostrando seu potencial e sem rechaças para com o outro, Serres (2004) diz que os segredos que rodeiam a vida, bem como as existências singulares fazem com que este corpo saia do real e mostre seu potencial, se mostrando em todos os sentidos imagináveis.

Dentre os acontecimentos na aula, o aluno 34 expressou-se por uma via catártica, batendo de forma acentuada com o bastão ao solo repetidamente e expressando felicidade. Vale ressaltar que este aluno se comportava de forma observacional, olhando o que ocorria nas aulas pelas grades da quadra, sendo este o código. No que toca decodificação temos “o aluno é como um caçador que observa o momento certo para agir”.



**Figura 132** – O aluno 34 expressando felicidade como material

No desenvolvimento da aula, foi percebido que os alunos se reportaram às experiências das aulas anteriores sobre certas condutas e jogos sem rechaças com os alunos deficientes, sendo que os materiais mais explorados foram a bola e o bastão, tendo este código. No que se refere à decodificação temos que “a bola e o bastão são como ímãs que atraem os alunos”.



**Figura 133** – Reportando as vivências anteriores

Podemos perceber que os corpos que ali estavam na prática mudaram, se transformaram, se movimentaram de forma diferente da primeira aula tida. Colaborando com nosso estudo, Serres (2004) comenta que: nosso corpo nunca ficará em segundo plano, e muito menos linear ao longo do tempo, mas que certamente este corpo irá trocar, movimentar-se e transformar-se.

No decorrer da aula, os adolescentes se valeram de vivências anteriores já tidas com os materiais que foram trazidos no decorrer das oito aulas. Foi percebido uma frequente oscilação em relação a participação dos alunos, no qual alguns se mantiveram de forma mais inibida e outros se comportaram de forma mais autônoma, experienciando todos os estágios ditos da Psicomotricidade Relacional, ao longo da aula foram expressos pelos alunos sentimentos simbólicos de inibição, agressividade pura e simbólica, empatia, inclusão, companheirismos, autonomia, sendo estes os códigos que sustentaram a aula. A decodificação para estes momentos foi “os jogos são como trevos de 4 folhas que libertam todos os desejos” e “o jogo é como máquina do tempo que permite reaccessar o que já fora vivenciado”.



**Figura 134** – Participação dos alunos

A vontade de jogar dos alunos vai depender dos desejos que ele tem diante do jogo, assim para Cabral (2001, p. 100) teremos que:

[...] o jogo do desejo, é elaborado frente às vicissitudes da libido e aos modos de jogar este jogo, ligando-se códigos próprios da cultura e do ser humano. [...] o sujeito é a consciência de se saber ser, ser incompleto, desejante, ser inscrito em uma história a partir dos modos criados para jogar com seu desejo, podendo se afirmar através de criações e realizar algo que o especifica em seu discurso individual.

Durante a aula, foi fomentada por parte da professora uma vivência com a junção de dois materiais, cujo objetivo era passar a bola pelos tecidos sem deixá-la cair no chão de um grupo para o outro. Essa atividade foi elaborada depois, sem a participação da professora, em que os adolescentes vivenciaram por um espaço de tempo, sendo este o código analisado. A decodificação tida para este momento foi “os tecidos é como uma catapulta que ataca outro território e a bola a munição”



**Figura 135** – Uso de dois materiais

Ao mesmo tempo, o professor juntamente com o aluno 19, adentraram nas caixas como robôs e pegaram os bastões como armas e lutaram, sendo este o código observado. Já no que diz respeito à decodificação temos o seguinte: “O aluno e o professor é como robôs que se combatem entre si como adversários”.



**Figura 136** – Simbolização de robôs

A professora instigou para que o aluno 34 se sentasse sobre o papelão e o puxou, o que lhe gerou grande contentamento ao ponto de o mesmo pedir para que tal ação se repetisse, sendo este o código visto. Para a decodificação deste momento temos que: “o aluno é como uma criança que anda de bicicleta pela primeira vez e se alegra com o vivenciado”.



**Figura 137** – Professora e o aluno 34

Podemos perceber que o aluno 34 sentiu-se acolhido pela disponibilidade corporal que a professora passou para ele, onde ali ele pode viver em seu mundo de faz-de-conta todas suas fantasias. Colaborando com o nosso estudo Cabral (2001, p.88) diz que:

“Estar corporalmente disponível para a criança implica em compreender o que ela está expressando e sentindo, em responder afetivamente a seus pedidos, mas também em não projetar nossas próprias dificuldades ou desejos na relação estabelecida. Para tal devemos estar realmente trabalhados em termos de nosso corpo, de nossas fantasias e de nossa expressão”.

O aluno 34, que antes não participava nas aulas de educação física, estimulou os demais alunos para adentrarem em uma relação com ele, assim os alunos repetiram a mesma dinâmica que a professora haverá começado, o que gerou grande alegria nos envolvidos e, principalmente, nos demais alunos por verem a sua participação, sendo este o código observado. A decodificação tida para este momento foi: “o jogo é como

um carrossel que contagia a quase todos” e “os alunos são como torcedores que ficam felizes com a vitória do seu atleta favorito”.



**Figura 138** – Inclusão do aluno 34 pela aluna 22



**Figura 139** – Inclusão do aluno 34 pelos colegas

A ação inclusiva dos alunos com o aluno 34, se deu pelo que foi construído com eles ao longo das oito aulas, em relação ao respeito, a aceitação, a compreender as limitações e potencialidades de cada um. Contribuindo com nosso estudo Rodrigues (2006, p.30) traz que: [...] lembremos que a “diversidade” em educação nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro.

Os professores sentaram no tapete e ficaram por um bom tempo observando os alunos e os jogos que eles desenvolveram sem o auxílio deles, em função desse comportamento, alguns meninos chegaram para atacar o professor, aplicando-lhe golpes com os bastões das mais diversas ordens, dominando o adulto e vivenciando a morte simbólica do mesmo, sendo esse o código apresentado. A tida decodificação foi “o professor é como um operário fabril que não pode parar e os alunos como os encarregados que aplicam as punições”.



**Figura 140** – Ataque ao professor

No que tange o momento de observação dos professores, podemos dizer que se fez importante para que os alunos tivessem uma conduta independente do adulto, criando uma autonomia dentro do *setting*. Os estudos de Lapierre e Aucouturier (2004)

reforçam este pensamento, pois os mesmos remetem este trabalho de grupo com a classe a uma busca constante pela comunicação livre e sem a mediação como pano de fundo da prática, onde se faz necessário vivenciarem as fases de agressividade e por momentos que haja fases do trabalho individual, para que assim ocorra a interiorização, importante para a independência e para a personalidade do sujeito.

### *Ritual de saída*

Ao final da aula, os alunos foram convocados a retornarem para o tapete para o diálogo final, sendo que se obteve uma grande dificuldade em relação ao agrupamento dos alunos para este local, no caso o tapete. Os alunos foram tomados pelos jogos e pelas brincadeiras desenvolvidas e mantiveram-se por um bom tempo nessa relação. Os professores os convocaram inúmeras vezes, só depois de muita insistência que os alunos começaram a corresponder a esse chamado.



**Figura 141** - Roda final da aula com todos os alunos da aula com todos os materiais

Ao final nós professores explicamos que aquela aula seria última e agradecemos pela participação dos alunos, eles por sua vez se expressaram verbalmente, dizendo o que para eles tinham sido mais importantes. Ressaltaram que perceberam que houve inclusão de uma forma não diretiva, o que acarretou a participação de seus colegas nas aulas de educação física, eles agradeceram pelas aulas e pediram que voltássemos.

Ao refletirmos sobre o ato da verbalização do que eles aprenderam, eles puderam se firmar quanto pessoas diante sua sala (grupo social). Colaborando com nosso estudo Lapierre e Aucouturier, traz que:

“(…) a aquisição de conhecimento se situa não como uma meta em si, mas como parte integrante de uma dinâmica de afirmação da pessoa no seio de um grupo social. O desejo de aprender é apenas um dos componentes secundários do desejo de agir, do desejo de ser” (LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1988, p.69).

Por fim, pedimos para que os alunos agora se expressassem pela via escrita e/ou pela forma de desenhos, onde foi nítido em seus apontamentos o que mais gostaram

das oito aulas, como também o que mais gostaram da última aula.

A aluna 07 retratou em seu desenho as dinâmicas vivenciadas dentro do setting da aula, supostamente com os materiais bola, tecido, bastões. E nas expressões dos rostos desenhado traz a expressividade de alegria.



Figura 142 - Impressões gráficas da aluna número 07

Por intermédio da escrita a aluna 08 trouxe seu agradecimento e a importância de pesquisas dentro da escola, com seguinte fala:

“Foi muito bom, queria que projetos assim fossem sempre. Obrigada por todas as sextas-feiras do projeto nos fazer feliz ♥

Obrigado”



Figura 143 - Impressões gráficas da aluna número 08



Pela via escrita, bem como por desenhos o aluno 09, em seus desenhos traz corações e expressividades de alegria e de tristeza nos rostos postos. E na via escrita traz o que aprendeu, dizendo que:

“Hoje foi muito bom, vamos cente muita falta de todos professores que estavam com agente.

#ótimo

#uma coisar que eu aprendi que nunca devemos achar que somos melho que cada um, porque agente somos inguais, mas inguais não na aparência, mais sim no respeito etc..., devemos cuida de cada amizade porque uma amizade porque se agente não cuida agente não vai ter nada na vida...

E que eu espero ver vocês outra vez.”



**Figura 144** - Impressões gráficas do aluno número 09

O discurso do aluno trouxe aspectos importantes e significativos, pois o mesmo vem a tratar a questão da igualdade, do respeito e do cuidado e a questão de não ser melhor do que o outro, que é extremamente significativo no que tange a inclusão. Para Chicon e Rodrigues (2010, p.14) “o outro passa a ser aquele que eu acredito que ele é e não quem ele realmente é. Eu me vejo na condição de criador da “figura” do outro. Eu que penso o outro como eu quero e por isso, a sua imagem reflete a minha perspectiva”.

Através da escrita e dos desenhos a aluna 10, traz em seu desenho um menino e uma menina com rostos felizes, e em seu escrito traz que:

“Hoje foi uma das melhores aulas, pois teve vários brinquedos e eu estava divertindo demais com meus colegas!



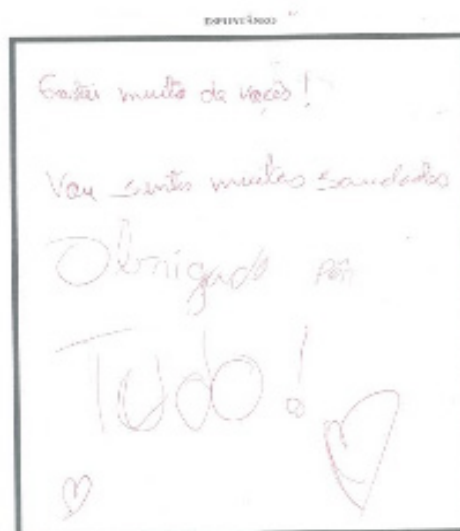
**Figura 145** - Impressões gráficas da aluna número 10

Apesar de durante as oito aulas com a abordagem da psicomotricidade relacional o aluno 20 ter tido uma postura de enfrentamento com os professores, pelo fato da pratica não ser o que costumeiramente era (futsal e queimada), o mesmo vem a fazer um agradecimento com as seguintes palavras:

“Gostei de vocês!

Vou sentir muitas saudades

Obrigado pôr tudo!☐”

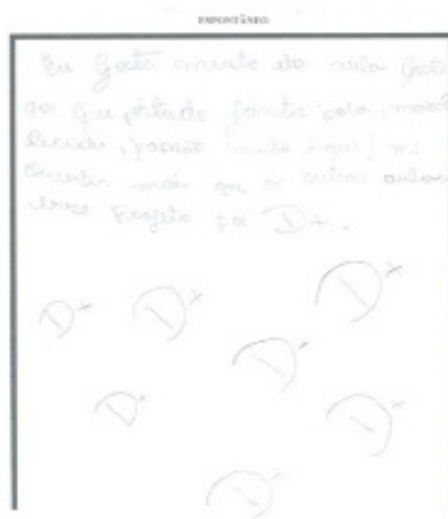


**Figura 146** - Impressões gráficas do aluno número 20

Por conseguinte, a aluna 22 trouxe em seu discurso pela via escrita a importância de reviver as experiências tidas com todos os materiais, com seguinte escrito:

“Eu gostei da aula gostei por que foi tudo junto bola, macarrão, tecido, papelão muito legal! Me divertir mais que as outras aulas esse projeto foi d+.

D+ D+ D+ D + D+ D+ D+”

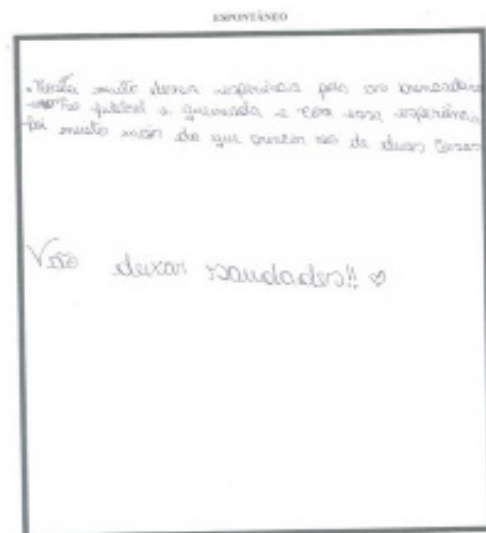


**Figura 147** - Impressões gráficas da aluna número 22

A aluna 23 relatou pela via escrita a importância da experiência tida nas aulas de educação física, dizendo que:

“Gostei muito dessa experiência, pois as brincadeiras eram só futebol e queimada e com essa experiência foi muito mais do que brincar só de duas coisas.

Vão deixar saudades!! ♥”



**Figura 148** - Impressões gráficas da aluna número 23

Por fim, ao refletirmos nos relatórios espontâneos, a prática educativa da Psicomotricidade Relacional nas aulas de Educação Física, no discurso dos alunos observamos a gratidão, desde o aluno que se manteve resistente a prática por não ser futsal, até a aluna que se mantinha inibida. Em seus relatos podemos ver a voz daqueles, já que muitas vezes não tinham a oportunidade de falar sobre o que pensavam e a participação dos deficientes intelectuais que habitualmente eram deixados de lado durante a educação física mas, acima de tudo, os alunos enxergarem a inclusão de seus colegas através do jogar.

Fazendo um contraponto com a literatura Chicon e Rodrigues (2010, p.24-25) trará que: “a atuação profissional vai nesse sentido, muito além do conhecer, pois nos coloca como autor e ator das singularidades das intervenções. A educação física historicamente carrega marcar de conteúdos rígidos esportivizados e competitivos e inúmeras dispensas médicas que sustentam a constatação do não enfrentamento dos professores diante da falta de conhecimento sobre o outro e suas possibilidades. [...] assumir esse compromisso é aceitar o desafio de construir uma existência menos confortável, porém ilimitada e infinitamente mais significativa e gratificante”.

### **Relatório espontâneo e reflexivo dos professores**

Analizamos que alguns docentes e alguns alunos da escola municipal Prof<sup>a</sup> Terezinha Paulino de Lima ainda não vivem a inclusão de forma plena no seu dia a dia, no que tange as aulas de educação física.

No relatório espontâneo do professor 01 da aula de bola, ele expressou em um dos trechos que:

“Não poderei deixar de escrever sobre a alegria, ou alegrais, afinal foi o sentimento dominante. Mas tive outras sensações, muitas boas e pouquíssimas não boas. Dentre as muitas boas destaco: A) Confiança das crianças no trabalho desenvolvido; B)

O respeito pelo cumprimento das regras do jogo; e C) Houve muitos momentos de cooperação em detrimento da competição. Agora, as pouquíssimas não tão boas. Por mais que a escola se esforce nitidamente para promover a inclusão, é subjacente na cultura dos estudantes a exclusão. Pelo menos foi o que percebi em duas situações.”

No relatório espontâneo da professora 02 da aula de bola, a mesma expressou que:

“No início da sessão pude perceber que cada um pegou uma bola, mesmo aqueles que costumeiramente não tem o hábito de fazer a educação física, uns mais inibidos do que os outros, porém não demorou muito para que todos se envolvessem em uma atividade ou em uma brincadeira.”

No relatório espontâneo do professor 01 da aula de bambolê, ele relatou alguns trechos que:

“Apesar da alegria, desse sentimento maravilhoso que senti, compartilhei, e também, recebi, percebi aquela sensação estranha novamente, igual a da primeira sessão. Relembrando: parece óbvio que na escola em que ocorrem as sessões há um trabalho pedagógico com relação a inclusão. No entanto, por detrás de uma postura politicamente correta de professores e, também, dos demais estudantes, o comportamento excludente costuma manifestar-se com frequência.

É como se todos soubessem, mas todos se empenham com a interpretação social de que tudo está bem, mesmo quando não está. É inegável que a escola possui uma arquitetura muito adequada, quando comparada a maioria das escolas, bem como de que a atitude dos docentes que já tive a oportunidade de conhecer é muito animadora, pois estão se esforçando para promover a inclusão. Mesmo assim, mesmo tendo uma sala de recursos bem organizada e um trabalho sublime, a exclusão parece existir de forma consistente na comunidade estudantil, a analisar pela maioria dos estudantes do sétimo ano.”

No relatório espontâneo da professora 02 da aula de bambolê, a mesma apontou em alguns trechos que:

“Na sessão de bambolê senti uma inibição maior dos alunos, levei em conta a questão que a maioria sente vergonha ao brincar, pois, não se sentem mais crianças. No entanto, buscaram dar outros sentidos ao bambolê, tirando a característica somente do bambolear, o transformando em carrinhos, em figuras, em amarelinha diferenciada, pela sua forma.

[...] Na brincadeira de roda, por não demonstrar muita precisão na habilidade de passar o bambolê pelo corpo, parte das meninas se afastaram da brincadeira devido à presença do adolescente com deficiência, mostrando que os mesmo não consegue ainda lidar com a diferença e não se sentem seguros em adaptar as atividades para que todos brinquem dentro de suas possibilidades.”

Podemos ver nos relatórios espontâneos iniciais dos professores, a exclusão de alguns dos alunos com os alunos com deficiência intelectual. Nos estudos de Chicon e Sá (2013) o processo de interação com os colegas de classe refletiam diretamente

na não participação dos alunos e no processo inclusivo e aqueles que interagiam com os alunos que tinham deficiência rotineiramente ficavam como cuidadores para poderem gazetear as aulas de educação física, o que não incomodava a professora e os alunos com deficiência que só podiam adentrar na aula se estivessem na presença da estagiária. No caso do nosso estudo, o que mais afetava era o fato da auxiliar muitas vezes não levá-los para a sala, pois o aluno que tem esquizofrenia não queria entrar na quadra e/ou na sala, e diante disto, a mesma não levava os demais alunos que tinham deficiência intelectual para a quadra e/ou sala, o que dificultava o processo de interação com seus colegas e por sua vez, a inclusão. Assim, pelo o fato da escola ser inclusiva os demais alunos tomam cuidado com os alunos com deficiência. No entanto não os incluíam nas atividades.

No relatório espontâneo do professor 01 da aula de corda, o mesmo esteve ausente da prática. No relatório espontâneo da professora 02 da aula de corda, ela relata que:

“Algo que a meu ver atrapalhou bastante desenvolver da presente aula, ficando uma parte sentada com a professora da disciplina. No entanto, aos que se propuseram a brincar notamos que foi bem proveitoso, os mesmos elencaram a corda a vários significados, de bola, de estrela, de cabo de guerra, bem como objeto dominador do adulto.

Um dos adolescentes com deficiência procurou o professor para girar a corda com o mesmo, o outro por sua vez começou amarrar o professor e com isso despertou uma olhar dos demais para essa atividade, onde os alunos com e sem deficiência tinha um único objetivo amarrar o adulto (domestificação) os nós que cada um dava era importante para que o objeto fosse alcançado, quando os mesmos perceberam que tinha alcançado o objetivo vibraram juntos, onde praticamente todos se envolveram.

Por fim, a disponibilidade corporal do professor é de suma importância no desenvolvimento da aula, bem como para ação de inclusão nas aulas.”

No relatório espontâneo do professor 01 da aula de bastão, ele expressou que:

“Ao começar a sessão percebi que a sessão foi se desenvolvendo bem, embora não para todos, a maioria participou e vivenciou a agressividade pura e simbólica, como foi objetivado. Também foi nítido o processo de inclusão, ou melhor, tem excluído estudantes que não se sentem à vontade com as coisas da infância.”

No relatório espontâneo da professora 02 da aula de bastão, ela relatou que:

“Apesar dos adolescentes com deficiência estarem participando de forma inclusiva dentro do setting, há algumas garotas que se excluem da atividade por não querer brincar com jogos de criança, não se acham mais criança para brincar.

A inclusão não se trata de incluir apenas o deficiente, e sim a todos com suas limitações e potencialidades, dando a oportunidade de vivenciar e experimentar seu corpo sem medo dos seus fracassos.”

No relatório espontâneo do professor 01 da aula de caixa, o mesmo exprimiu que:

“Foi dessa forma que reinvesti na agressividade pura e simbólica. Finalmente deu resultado. Senti que na sessão de hoje, caixas, foi muito exitosa, visto que ocorreu muito faz-de-conta, muita agressividade simbólica entre os pré-adolescentes e os adultos. Houve a morte simbólica do adulto, houve transgressão, luto, ressuscitação do corpo do adulto e, também, doma, sobretudo com as pessoas com necessidades especiais.”

No relatório espontâneo da professora 02 da aula de caixa, a mesma relatou que:

“Hoje sua por sua vez a sessão passou a ter um caráter na agressividade simbólica e pura. a ponto de dominarem o adulto, bem como vivenciar a morte e o luto do adulto ao que foi vivenciado por praticamente todos os meninos inclusive pelos que tem deficiência intelectual.”

No relatório espontâneo do professor 01 da aula de tecido, ele relatou que:

“Assim que iniciou o jogo com os tecidos, procurei uma menina e, com um tecido, montei um vestido para ela. Ela saiu na fantasia de ser uma modelo, desfilando com seu vestido de brinquedo. Os rapazes também fizeram isso, incluindo o estudante com necessidades educacionais especiais. Logo começaram os meninos a fazer uma tenda e as meninas, outra. Disso surgiu uma luta, em que os meninos acabaram destruindo e saqueando a tenda das meninas. Logo após essa conquista, foi investido na construção simbólica conjunta entre meninos e meninas, que foi muito interessante e prazerosa.”

No relatório espontâneo da professora 02 da aula de tecido, a mesma apontou que:

“A aula foi tão prazerosa e tão regressiva para alguns, que os mesmos não queriam sair da quadra e quando terminamos de fato a aula minutos depois uma das alunas disse que tinha sido a melhor aula, e a outra quando eu já estava saindo da escola veio me abraçar agradecendo pelas vivências tidas e dizendo que estava sendo extremamente importante para ela, algo que me deixou extremamente feliz, tendo em vista que ela é uma das meninas populares da escola e que comumente não expressava tanto apressamento pelas aulas.”

No relatório espontâneo do professor 01 da aula de jornal, o mesmo expressou que:

“Cheguei no horário previsto, sem atrasos desta vez. A sala já estava pré-organizada. Mas a mudança de ambiente, ou seja, da quadra poliesportiva para uma sala muito menor, proporcionou coisas incrivelmente provocativas. A agitação foi muito maior que o que já era esperada. Os jornais previamente espalhados no chão, pois a sessão era com este material, e a atividade que foi inicialmente solicitada, ou seja, auxiliar a terminar de espalhar os jornais no chão, não diminuíram a ansiedade. Ao contrário, parece ter aumentado muito, tanto foi que somente para formar a roda inicial, foram necessários vários minutos para que os jovens ficassem em silêncio colaborativo. O início da sessão já mostrava o quanto a sessão seria intensa e regressiva. Muita agressividade pura e simbólica, muitas tentativas de denominação e domesticação,

e quase nada de fusionalidade, esta última etapa do jogo, que foi o objetivo geral da sessão. A bagunça era tal que algumas pessoas se sentiram mal com o calor, com o pó, etc. Mas nada produziu mais mal-estar que o barulho e a bagunça dos jornais.”

No relatório espontâneo da professora 02 da aula de jornal, a mesma relatou alguns trechos que:

“Ao dar início já tínhamos espalhado boa parte do material, e pedimos auxílio para que eles preencherem sem o restante da sala com o jornal, esse momento despertou nos adolescentes grande euforia, ao ponto que os mesmos mostraram dificuldades ao voltar para roda inicial.

No decorrer da aula foi perceptível uma maior interação entre os alunos, e diria até mais uma regressão, ao ponto que os alunos que tinham problemas respiratórios não queriam sair da sala no decorrer da sessão pela interação que estava acontecendo, mesmo elas estando passando mal.”

No relatório espontâneo do professor 01 da aula com todos os materiais (exceto jornal), o mesmo relatou que:

“Esta sessão, a última de oito realizadas, foi emblemática. Muita, muita, mais muito satisfatória mesmo. Do início ao fim fui me deparando com surpresas muito agradáveis. Destacarei as principais: 1) Brinquei vários minutos de jogar bola, com controle de “embaixadinhas” e passes, daqueles sem deixar a bola cair, justamente com o estudante que se manteve rebelde durante as seis sessões anteriores, em que não pôde jogar futsal. No entanto é preciso lembrar que na penúltima sessão o mesmo foi confrontado de forma mais dura, como se precisasse de limite, de lei. 2) O estudante não havia aceitado a ideia de participar ativamente da sessão, aquele que possui diagnóstico de esquizofrenia, não sei como, muito menos o porquê, mas na última sessão ele entrou e participou muito e com muita afetividade com a psicomotricista mulher, mas também um pouco comigo. 3) Muitos tipos de jogos simbólicos foram revividos comigo e os estudantes. Eles sabendo do término da sessão não deixaram de demonstrar o prazer de reviver experiências marcantes do brincar espontâneo, chegando a organizarem um ataque coordenado ao psicomotricista que aqui escreve, novamente matando-o e simbolicamente e o domesticando. 4) Fiz aquilo que todo psicomotricista relacional almeja em seu trabalho, ou seja, sentar junto do seu parceiro psicomotricista (figura feminina neste caso) e assisti por um longo tempo o espetáculo que é a última fase do desenvolvimento do jogo simbólico, que é “jogo e independência”, os estudantes brincando sem a necessidade dos adultos, mas com toda organização, segurança, respeito as regras, diversão, autonomia e, principalmente, inclusão.”

No relatório espontâneo da professora 02 da aula com todos os materiais (exceto jornal), a mesma apontou alguns trechos que:

“Mas hoje algo bem peculiar aconteceu o aluno com esquizofrenia, pela primeira vez se entregou ao jogo, descarregando toda sua energia e euforia de estar ali, algo que me chamou a atenção foi a atitude inclusiva dos seus colegas por saber em que o mesmo não participa das aulas de educação física.



Os demais alunos não tiveram com ele em momento algum a exclusão, mas sim a felicidade de entrar no jogo de faz de conta dele, sendo eles inclusivos, sem precisar de uma intervenção dos professores para isso.

Ao longo da aula pude ver jogos sendo revividos, bem como uma brincadeira autônoma sem necessidade de nós professores intervirmos, ao ponto de nós podemos até sentarmos.

Na conversa final, não vou dizer que foi fácil, mas se antes da sessão estava se sentindo realizada ao final eu me sentia super realizada em ver que os alunos compreenderam o que é inclusão, a participação dos alunos com deficiência intelectual de forma efetiva. Vi que para se mudar um discurso é necessário mostrarmos as possibilidades e com isso pude ouvir e ver que inclusão é possível.”

Com ênfase aos sentimentos podemos ver nos relatórios espontâneos, que houve inicialmente uma resistência para com os alunos com deficiência intelectual nas vivências por parte dos alunos. Por meio da qual, os mesmos apresentavam movimentos de esquiva no contato corporal e pouca colaboração nas brincadeiras.

No decorrer das aulas, estes comportamentos foram se modificando de forma espontânea por parte dos alunos, mediante os investimentos inclusivos que eram propostos, onde os alunos expressavam em seus relatórios espontâneos e verbalmente no último ritual de saída. Nos estudos de Rocha *et al* (2009) demonstram que nas atividades com deficientes em grupos podem ser difíceis, pois todos terão que ter uma postura de diálogo e de aceitar os desejos do outro, buscando dessa maneira a compreensão e o respeito pelo outro.

No relatório reflexivo do professor 01 da aula de bola, o mesmo diz que:

“De qualquer modo, avalio que a sessão de bola foi exitosa em seus objetivos, ou seja, estimular a expressão da pulsão de vida e movimento através da desinibição diante do jogo simbólico da Psicomotricidade Relacional. Ocorreram situações muito positivas já na primeira sessão, como o contato corporal direto do psicomotricista com o corpo dos estudantes, sem precisar do objeto transacional bola. Isso revela um ótimo desenvolvimento do grupo já na primeira sessão.”

No relatório reflexivo da professora 02 da aula de bola, a mesma relata que:

“Que apesar da escola ser inclusiva os alunos ainda precisam compreender a inclusão, compreender que incluir não é deixar o colega que tem deficiência margem da brincadeira e das atividades rotineiras do dia-a-dia.”

No relatório reflexivo do professor 01 da aula de bambolê, ele aponta que:

“Houve muita interação e inclusão das pessoas com deficiência nas atividades com o bambolê. Situações que não pude presenciar na primeira sessão, como o das pessoas com deficiência brincando juntas, dessa vez já foi possível. Isso foi até emocionante, particularmente, sobretudo quando constatei que o receio que senti e presenciei na primeira sessão. Com o material bola, em que muitas vezes as pessoas ditas não deficientes pareciam não saber o que fazer com as pessoas com deficiência.

Nesta segunda sessão isso evolui bastante e me encoraja a investir mais nesse tipo

de relação, aquela que partilha as experiências psicomotoras agregando todos na atividade do jogo simbólico, sempre que possível.”

No relatório reflexivo da professora 02 da aula de bambolê, ela diz que:

“Os demais conseguiram dar outros significados para o objeto. Tirando a função do bambolear, para vários outros significados como: pular, o puxar, o carrinho, e o alvo.

Os alunos com deficiência, juntamente com os demais alunos brincaram simultaneamente uma corrida de carro, onde o que falava mais alto era a vontade de ganhar e não a deficiência.”

No relatório reflexivo do professor 01 da aula de corda, o mesmo esteve ausente da aula. No relatório reflexivo da professora 02 da aula de corda, a mesma traz que:

“A inclusão começa quando a deficiência não é vista como um fator de preocupação, e sim quando as potencialidades do indivíduo é vista e aceita pelos demais.”

No relatório reflexivo do professor 01 da aula de bastão, o mesmo aponta que:

“O material que deveria propiciar este ataque a figura do adulto, sobretudo da figura masculina, não ocorreu. Ficará para a próxima sessão, a de caixa, que pode ser uma chance propícia para a desforra. Fiquei muito instigado com a regulação da agressividade de um dos estudantes que possui deficiência intelectual. Ele não sabia ao certo o que fazer na condição de poder ou não agredir outra pessoa. Seu tônus baixou de imediato, não havia força empregada em seus golpes com o bastão. Sob uma ameaça simbólica, ficou quase atônito. Desistiu quase que de imediato ao embate com o adulto. Mas nas experiências de produzir barulho, ruído, todas os estudantes com necessidades especiais que participam da sessão se debruçaram nesta possibilidade, sobretudo o estudante com Síndrome de Down. O lado mais positivo tem sido ainda a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas aulas de educação física, por intermédio desta prática que permite a livre expressão simbólica do corpo.”

No relatório reflexivo da professora 02 da aula de bastão, ela relata que:

“Quando eles souberam que não teria futsal durante as sessões demonstraram grande insatisfação, nesse momento cheguei a pensar que iriam utilizar o material para descarregar sua raiva, no entanto se sentaram e começaram a bater nos bastões no chão como a forma de protesto.

Só aos porque os meninos saíram desde estado, poucos vivenciaram agressividade simbólica. O aluno com síndrome de Down brincou um pouco com a professora de uma luta de espadas, mas de forma bem apática, sem demonstrar muita agressividade.”

No relatório reflexivo do professor 01 da aula de caixa, ele diz que:

“Todo o ritual que seguiu foi no sentido de velar simbolicamente o corpo do adulto e, pasmem, no momento em que o corpo está sendo velado, o rapaz que exerce a maior liderança no grupo aparece para dizer que agora ninguém mais bate no corpo desse adulto, que simbolicamente esta indefeso no solo. Todos parecem viver um momento de luto simbólico, uma ausência temporária da figura do adulto. Pulsão de vida e pulsão de morte foram vividas a flor da pele pelos que estavam mais imersos e

regressivos no mundo da fantasia que o jogo simbólico propicia.

Por fim, com o ressuscitar do corpo do adulto, adivinhe quem foram os primeiros estudantes que vieram na direção do adulto, na tentativa de domesticação do mesmo, que é segundo Lapierre e Aucouturier, o passo seguinte da evolução do jogo simbólico? Resposta: foram os dois estudantes com deficiência intelectual mais caracterizada, ou seja, os estudantes 19 e 37. Ambos foram os primeiros a se aproximar e abraçar o adulto que poucos minutos antes, estava sendo morto e velado simbolicamente. 37, o jovem com síndrome de Down, foi o jovem que mais regrediu no jogo, o que mais se permitiu brincar, e o que mais se expressou com o jogo simbólico, além de ter sido o mais criativo na exploração do material caixa. Isso tudo nos faz pensar que em muitos aspectos, sobretudo no campo afetivo e motor, alguns que são considerados deficientes podem mesmo ser mais eficientes. A supervalorização do cognitivo na escola muitas vezes esconde o potencial motor e afetivo da pessoa humana, independente de ser ou não considerado estudante com necessidades educacionais especiais. Aqui ele se manifestou com muita facilidade. É importante investir no potencial afetivo e de criatividade motora dos jovens com deficiência intelectual desta turma. Pode ser que isso seja um passo relevante no desenvolvimento integral dos mesmos, sobretudo de sua maior integração e, principalmente, inclusão. Mas nem tudo são flores. Ainda há um grupo de jovens adolescentes que só permanecem na quadra por obrigação. Não participam do jogo, não querem suar, não querem se sujar. Elas manifestam outra condição. Veremos se na sessão de tecido, se este material poderá surtir outros efeitos com esse grupo de garotas, que sequer saíram da inibição, enquanto o restante da turma já conseguiu passar desta etapa.”

No relatório reflexivo da professora 02 da aula de caixa, a mesma retrata que:

“Apesar de toda essa agressividade foi nítido a inclusão acontecer, os alunos tinham um único objetivo dominar o adulto, e podemos dizer que os mesmos conseguiram atingir seus objetivos de forma conjunta.”

No relatório reflexivo do professor 01 da aula de tecido, o mesmo expõe que:

“No desenvolvimento da sessão resolvi investir no jogo simbólico, como estava previsto no objetivo geral da sessão. Foi muito bom. De antemão comecei a apanhar os tecidos e a criar vestidos numa das meninas. Percebi que ela e as demais meninas entraram na brincadeira, no faz-de-contas. Os meninos também. Não tardei para eu fazer uma espécie de roupa árabe. Optei por fazer uma experiência mais regressiva, investir nas brincadeiras simbólicas de construir casas ou tendas utilizando tecidos. O que aconteceu? Meninas fazendo uma tenda, rapazes outra. Apareceu comportamento típico da fase da latência, em que meninos e meninas aparentemente operam em grupos diferentes, com interesses que parecem ser típicos de cada gênero. Mais precisávamos de mais regressão. Foi então que sem a provocação dos adultos, começou uma luta, um resquício da agressividade que ainda precisa ser vivida pela turma. Os meninos tomaram de assalto os tecidos e sob minha provocação o levavam para a tenda dos rapazes. As meninas, por sua vez, tentavam recuperar os seus

tecidos, mas não tiveram força para conseguir vencer os meninos, o que lhes causou grande frustração.

O que se seguiu foi um investimento em mais simbolismo, com mais regressão. Sinalizamos, os adultos, que meninos e meninas construiriam uma tenda juntos. Foi incrível. Eles pareceram sim ter regredido ainda mais. Ficaram mais infantis, colaboraram em paz na construção da nova tenda, juntos. Tão logo a tenda ficou pronta, perante um sentimento de satisfação e de proteção, passaram a fazer roupas estilo árabe e estilo pirata, enfim, de várias formas e fantasiar na tenda. Entraram, saíram, vestiram, dançaram. Aliás, nesta sessão utilizou-se aparelho de som para favorecer a dança e a musicalidade, vez que o tecido estimula a fantasia feminina, que foi muito bem vivida. Elas exploraram a sensualidade, com todo apoio da professora.”

No relatório reflexivo da professora 02 da aula de tecido, ela retrata que:

“A sessão foi muito interessante, lembro-me de como os mesmos ficaram envolvidos no ato de construir primeiro suas roupas e depois as cabanas. no processo de construção das cabanas foi feito da seguinte forma, inicialmente as meninas construíram a sua e os meninos a deles.

Após o confronto entre meninos e meninas, os meninos venceram e ao passar da aula entraram em um acordo e começaram a construir juntos uma única cabana, o que trouxe segurança para eles inclusive para o diálogo no momento final.

Sem falar na participação do aluno com deficiência intelectual, que foi do início ao fim de forma bem inclusiva, posso até dizer que não houve diferença na participação, todos participaram de maneira bem intensa.”

No relatório reflexivo do professor 01 da aula de jornal, ele exprime que:

“O ponto alto da sessão foi ter observado um dos estudantes com deficiência intelectual vivenciado plenamente a agressividade pura e simbólica com os outros colegas. Além do que, muitas estudantes que nunca faziam as aulas com total entrega, desta vez não tiveram como não participar. Mas isso ainda não foi nada, quando comparado ao momento que uma delas, uma que quase nunca participava, expressou-se da seguinte maneira: --- Aqui foi melhor do que na quadra, aqui eu me senti mais a vontade, porquê lá na quadra ficam olhando para nós de fora. Esse depoimento foi exatamente a descrição de nossa hipótese para elas não estarem participando. E para minha surpresa, para muitos a aula tinha sido boa, para alguns até muito boa. É difícil mais não é impossível de entender e compreender.”

No relatório reflexivo da professora 02 da aula de jornal, ela aponta que:

“A sala não colaborou, eu fiquei preocupada com barulho (pois estávamos ao lado das outras salas), com a poeira que o jornal saltava (por causa dos alunos com problema respiratório). No entanto, A aula foi marcada para muitos com um momento de transgredir, mas também de regressão.

Apesar de toda loucura que foi, principalmente no momento final onde se tentou fazer o relaxamento com as luzes apagadas (sem sucesso), ao conseguirmos que eles fizessem um círculo para conversarmos 22, uma menina bem tímida se expressou

pela primeira vez dizendo que: “a aula aqui foi mais legal, pois pode brincar mais livre”, ressaltando a importância de se realizar nenhum local fechado e apesar de tudo para muitos foi a melhor aula, sendo que foi uma das aulas que mais houve a participação de todos e a inclusão do aluno com deficiência intelectual.”

No relatório reflexivo do professor 01 da aula com todos os materiais (exceto jornal), ele relata que:

“O que todos acabaram aprendendo mais durante estas sessões? Acredito que cada um ao seu modo, ao seu tempo, e em seu espaço de ser, de estar, de se relacionar e de conhecer, aprenderam a ter mais autonomia e a expressarem mais a sua afetividade, com segurança na figura dos adultos que os apoiam nesta importante e crítica fase de desenvolvimento humano, que é a entrada da adolescência. E os psicomotricistas, o que aprenderam? Posso responder por mim, que aprendi com esta vivência que há mesmo uma assertiva muito consistente na proposta do setting da psicomotricidade relacional em relação a inclusão escolar, sobretudo por atuar sobre a dimensão emocional e sensível do ser humano, que muitas das vezes encontra-se de certa forma obstruída por um excesso de racionalidade na vida escolar, de intelectualização das atividades acadêmicas, que raramente passam pelo corpo e são simplesmente sentidas e vividas de corpo inteiro.”

No relatório reflexivo da professora 02 da aula com todos os materiais (exceto jornal), ela expõe que:

“Apesar de já ter passado uma semana após a última aula ainda me sinto extasiada com tudo o que ocorreu. Diferentemente da preocupação, receio, e medo da aula que antecedeu a última com todos os materiais, esta última aula pude ver o real sentido da inclusão, pois todos estavam participando de maneira efetiva sem haver exclusão ou ter o professor que fazer alguma intervenção.

Ver os alunos com deficiência intelectual sendo incluídos sem necessariamente nós professores termos que interferir, é ver sair do papel o discurso da inclusão, ver um aluno com esquizofrenia que apenas observava as aulas pela parte de fora na quadra, se entregar o jogo e de ser incluído por todos, é demais.”

Dessa maneira, os relatórios reflexivos que complementam as sensações descritas nos relatórios espontâneos por parte dos professores. Podemos ver a transição dos períodos de desenvolvimento psicossocial, da fase da latência para a fase da puberdade ficaram nítidos. Em relação aos alunos com deficiência intelectual partilhavam muitas das vezes por alguns interesses comuns, mais vivenciavam conflitos intensos e complexos, considerando suas possibilidades de sentir, pensar e agir.

Onde na literatura Fonseca (2008) traz que, o período da transição entre a infância para a adolescência, ocorre transformações aos níveis somáticos e psicofisiológicos, que decorrem do processo de maturação sexual, ocorrendo no tripé motor-afetivo-cognitivo.

Podemos ver também, que o processo inclusivo não aconteceu somente com os

alunos com deficiência intelectual, mais também com os alunos que por algum motivo não participavam das aulas de educação física. Nos estudos de Rocha et al (2009) a interação social propicia um espaço de construção e de experimentação, onde é um lugar que os sujeitos podem se posicionar e perceber o meio social sobre as situações, possibilitando aos mesmos repensar diante suas ações.

Ao término deste estudo, após um ano de observação e dois meses de intervenção, com o total de oito aulas com a abordagem da Psicomotricidade Relacional nas aulas de Educação Física com alunos do 7º ano e alunos com deficiência intelectual, analisando o percurso da turma, concluímos que a prática educativa nas aulas de Educação Física se mostrou eficaz nos seguintes aspectos:

No processo de observação e de diálogo com a direção pedagógica, a professora da sala de recursos multifuncionais, os pais, e os professores de Educação Física; foi possível enxergar as dificuldades tidas dentro da escola no que tange à inclusão na escola e nas aulas de Educação Física e no conhecimento dos alunos e das características da sua deficiência. Assim, como no processo interventivo podemos perceber que possibilitou a inclusão dos alunos com deficiência intelectual de forma espontânea pelos demais alunos.

Além disso, possibilitou um novo olhar dos demais alunos diante seus colegas com deficiência intelectual desde a primeira aula com bola até a última aula com todos os materiais, bem como a reflexão dos alunos mediante a prática da Educação Física.

Nos relatórios espontâneos dos alunos percebemos que, tanto em seus discursos por meio da escrita quanto nos seus desenhos, eles perceberam a importância da inclusão dos seus colegas com deficiência intelectual, como também a importância de todos participarem com suas limitações e potencialidades. E no que tange os relatórios dos alunos com deficiência intelectual, que utilizaram o desenho para se expressarem, foi percebido um avanço na relação com seus colegas e professores, bem como a relação com o objeto.

Por fim, nos relatórios espontâneos e reflexivos dos professores podemos constatar e compreender que houve o processo inclusivo. Nos quais, podemos ressaltar que o processo inclusivo se deu de forma espontânea por parte dos alunos, tendo em vista que nas aulas os professores predominantemente em sua prática não utilizaram o método diretivo, buscando apenas, através do corpo e do brincar a interação entre todos os alunos.

A Psicomotricidade Relacional como prática educativa dentro da Educação Física propiciou para todos os adolescentes o aceitar o outro e o se aceitar, compreender as próprias potencialidades como a do outro. Por conseguinte, as análises subsidiaram as conclusões apresentadas, mas devido ao tamanho da amostra não podemos subsidiar para uma amostra com uma maior representatividade, no entanto, esperamos que novas pesquisas possam ser realizadas nessa área.

Mediante o que foi apresentado na dissertação, esperamos que a pesquisa

possa servir para outros pesquisadores como subsídio para a temática exposta, com o propósito de ampliar as discussões e desenvolver novas propostas no meio acadêmico. Da mesma forma, que as pesquisas possam ser aplicadas nas instituições de maneira direta ou indireta, para que também contribuam para o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, promovendo uma maior socialização e compreensão das suas potencialidades.



# REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR-Associação Americana de Retardo Mental de 1908-2002. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 16, 2012.
- AMERICAN Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). 2013. Disponível em: <<http://aidd.org/intellectual-disability/historical-context>>. Acesso em: 26 maio 2016.
- ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli; DANTAS, Luiz. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 24, n. 2, p.205-221, jun. 2010.
- ARMAS, Raquel Reguera. ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER.: Una forma de reflexionar para ajustar nuestra respuesta.. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, Argentina, v. 38, p.38-59, 2013. Disponível em: <<http://psicomotricidadum.com/>>. Acesso em: 30 maio 2014.
- AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André. Bruno: psicomotricidade e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 80 p.
- BARBUIO, Rodrigo; FREITAS, Ana Paula de. EDUCAÇÃO FÍSICA, DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, [s.l.], v. 16, p.421-425, ago. 2016. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12301>.
- BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; JULIANO, Andreia. PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E A REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FURG. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.121-134, out. 2015.
- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. A ESCOLA COMO LUGAR DE INTEGRAÇÃO (OU SEGREGAÇÃO?) DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. *Revista Educação em Questão*, Natal, p.112-127, 1996.
- BOULCH, Jean Le. A educação pelo movimento :: a psicocinética na idade escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.
- BOULCH, Jean Le. Rumo a uma ciência do movimento humano. Porto Alegre: Artes Medicas, 1987. 240 p.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ADAPTAÇÕES CURRICULARES ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Brasília, 1998. 62 p.
- CABRAL, Suzana Veloso. *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. 354 p.
- CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Org.). *EDUCAÇÃO FÍSICA e os desafios da inclusão*. Vitória: Edufes, 2010. 212 p.

- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s.l.], v. 35, n. 2, p.373-388, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32892013000200009>.
- CIDADE, Ruth Eugenia Amarante; FREITAS, Patricia Silvestre de. *Introdução a educação física adaptada para pessoas com deficiência*. Curitiba: Editora Ufpr, 2009. 124 p.
- COLETIVO DE AUTORES (Org.). *Metodologia do ensino de educação física*. Campinas: Cortez Editora, 1992. 84 p.
- CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, [s.l.], v. 30, n. 3, p.831-836, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000300831>.
- CRUZ, Claudemir Gomes da; MOREIRA, Evando Carlos. Práticas e representações da educação física escolar em diários de classe em Sinop - MT (1979-2009). *Journal Of Physical Education*, [s.l.], v. 27, n. 1, p.1-14, 29 mar. 2016. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2705>.
- DAOLIO, Jocimar. *DA CULTURA DO CORPO*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004. 104 p
- DARIDO, Suraya Cristina. *EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA QUESTÕES E REFLEXÕES*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.a., 2003. 81 p.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.
- DIEHL, Rosilene Moraes. *JOGANDO COM AS DIFERENÇAS*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008. 215 p.
- FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLER, Verônica. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, Lajeado, p.2065-2073, 2008.
- FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 3, p.531-540, 2012.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. *CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA*. *Debates em Educação*, v. 8, n. 15, 2016.
- FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008
- FREIRE, J. B.; *De Corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo:Summus,1991.(novas buscas em educação; v.40)ISBN 85-323-0376-5
- FREIRE, J. B.; *Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da educação física*.São Paulo:Scipione,4. ed;1997.(Pensamento e ação no magistério)ISBN 85-292-1478-0
- FREIRE, J. B.; *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas,SP:autores associados,2. ed;2005.(coleção educação física e esportes)ISBN 85-7496-042-X
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2011. 143 p. ISBN 978-85-7753-163-9
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 11. ed. Petrópolis: Editora

HOMSI, Sílvia Helena Vertoni. TEMPERAMENTO E SUA RELAÇÃO COM ESTILOS DE PENSAR E CRIAR. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Puc, Campinas, 2006.

IBGE. CENSO DEMOGRAFICO 2010: CARACTERÍSTICAS GERAIS DA POPULAÇÃO, RELIGIÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ICD-10 Version:2016: V Mental and behavioural disorders. V Mental and behavioural disorders. 2016. Disponível em: <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F00-F09>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

ICD-10. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Geneva: Copyright, 2010. 3 v.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 207 p.

LAPIERRE, André. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 88 p.

LAPIERRE, André. Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba: Ufpr, 2002. 247 p.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart Editora, 2004. 116 p.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. 2. ed. Curitiba: Editora da Ufpr, 2002. 166 p.

LIBÂNIO, José Carlos. DIDÁTICA. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. Revista Brasileira, Marília, v. 18, n. 3, p.487-506, 2012.

MANAUS. GABRIEL ARCANJO SANTOS DE ALBURQUERQUE. (Org.). Coleção educação física EaD: curso de licenciatura / módulo IV. Manaus, 2011. 142 p.

MARIA, Inês Tecedeiro Rodrigues; MELO, Ana Paula Lebre dos Santos Branco. Intervenção psicomotora nas perturbações do espectro do autismo: um estudo de caso. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, Argentina, v. 38, p.19-37, 2013. Disponível em: <<http://psicomotricidadum.com/index.php>>. Acesso em: 31 maio 2015.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: módulo didático 08. Natal: Edufrn, 2011. 48 p.

MORO, Daniele Ribas Précoma. A Psicomotricidade Relacional na Escola Responsável pela Qualidade nas Relações Interpessoais. In: EDUCERE - VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. Edurece 2008. Paraná: Edição Internacional, 2008. p. 1037 - 1048. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (Org.). Epistemologia, saberes e práticas da educação física. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006. 137 p. ISBN: 8577450392

OLIVEIRA, Gil Teixeira; RIBAS, João Francisco Magno. Articulações da praxiologia motriz com a Concepção Crítico-Emancipatória. Movimento, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p.131-148, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9680/7521>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de et al. ANALISANDO O JOGO A PARTIR DA CONCEITUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p.323-343, dez. 2016.

OLIVEIRA, Vinicius Carlos de; FISCHER, Julianne. Práticas pedagógicas na educação física: cooperando e dançando de mãos dadas, buscando a inclusão es. Revista Professare, Caçador, p.157-176, 2016. ISSN 2446-9793

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE E RELAXAÇÃO. (s/d). Disponível em: <<http://www.psychomotricite.com/spip.php?lang=pt>>. Acesso em: 31 maio 2015.

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Sílvia Agatti. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. Revista da Educação Física/uem, [s.l.], v. 23, n. 3, p.483-497, 30 set. 2012. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.15221>.

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES. Espanha: Asociación de Psicomotricistas del Estado Español, v. 8, n. 31, ago. 2008.

REY, Fernando Gonzáles. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2005. 205 p.

ROCHA, Braulio; WINTERSTEIN, Pedro José; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Interação social em aulas de educação física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [s.l.], v. 23, n. 3, p.235-245, set. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1807-55092009000300005>.

RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação física. São Paulo: Summus, 2006. 318 p. ISBN 978-85-323-0078-2

RODRIGUES, Graciele Massoli et al. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p.43-56, maio 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/pt/archivo/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

RODRÍGUEZ, Josefina Sánchez; LLINARES, Miguel Llorca. Aprendiendo a vivir con los iguales: La intervención psicomotriz como proceso de socialización ante las relaciones simbióticas. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, Argentina, v. 36, p.4-25, 2011. Disponível em: <<http://psicomotricidadum.com/index.php>>. Acesso em: 31 maio 2015.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DÍAZ, FÉLIX et al (Org.). EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA E CONTEXTO SOCIAL: questões contemporâneas. Salvador: Edufba, 2009. p. 71-78.

SAMPAIO, Simaia. Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 172 p.

SANCHES, Daniele Rosa; BERLINCK, Manoel Tosta. Debilidade mental: o patinho feio Da clínica psicanalítica. Agora, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.259-274, dez. 2010

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SINGULARIDADES E DIFERENCIAÇÕES DE UM COMPONENTE CURRICULAR. Revista Brasileira Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 4, p.883-896, dez. 2013.

SEDORKO, Clóvis; FINCK, Silvia. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ESPORTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Journal Of Physical Education*, [s.l.], v. 27, n. 1, p.1-10, 29 mar. 2016. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2745>.

SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2004. 144 p.

STELMACHUK, Anáí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. A atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, p. 185-202, 2012.

SUZUKI, Regina Célia Lico. *Secretaria Municipal de Educação (Org.). Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual*. São Paulo: Art Printer, 2008. 128 p.

TANI, Go. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA: 20 ANOS DEPOIS.. *Revista da Educação Física/uem*, [s.l.], v. 19, n. 3, p.313-331, 15 dez. 2008. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v19i3.5022>. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 419 p.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. 2 ed. Curitiba: Filosofart Editora, 2005.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D.. *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. 22. ed. São Paulo: Editora Pensamento - Cultrix Ltda, 2011. 263 p.

WIES, Luisina. LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Tecnicas Corporales*, Argentina, v. 1, n. 41, p.69-83, 2016. ISSN: 1577-0788.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. Florianópolis: Capes, 2009. 166 p.

## ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DEF**

Projeto de pesquisa: A Psicomotricidade Relacional como Proposta Pedagógica para Inclusão de Adolescentes com Deficiência Intelectual na Educação Física Escolar.  
Pesquisador (a) responsável: Maryana Priscilla Silva de Morais.

### ANAMNESE

#### 1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_.

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Escola: \_\_\_\_\_.

Turno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Profº Ed. Física: \_\_\_\_\_.

Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_.

Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_.

Irmão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Irmão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Irmão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Irmão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Outras pessoas que residem com a criança:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Endereço: \_\_\_\_\_.

Telefone fixo: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ telefone celular: \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_.

## 2. GESTAÇÃO:

Criança planejada/ desejada? Sim ( ) Não ( )  
Perda de algum filho? Sim ( ) Não ( )  
Foi precedido de abortos? Sim ( ) Não ( )  
Fez pré-natal? Sim ( ) Não ( )  
Sofreu acidentes, quedas? Sim ( ) Não ( )  
\*quais?

---

Local do parto:

---

---

( ) Cesário ( ) Normal ( ) Outros \_\_\_\_\_  
( ) Prematuro: \_\_\_\_\_  
( ) Incubadora – quanto tempo: \_\_\_\_\_  
Chorou logo ao nascer: Sim ( ) Não ( )  
Tomou algum medicamento: Sim ( ) Não ( )

## 3. ATUALMENTE COMO ESTÁ?

---

---

---

---

---

---

Brinca sozinho? Sim ( ) Não ( )  
\*Senão, qual o espaço destinado para brincar?

---

#### 4. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:

- Primeiras palavras: \_\_\_\_\_
- Com qual idade começou a andar? \_\_\_\_\_
- Quando começou a falar? \_\_\_\_\_

Sorriu? Sim ( ) Não ( )

Sentou? Sim ( ) Não ( )

Engatinhou? Sim ( ) Não ( )

#### 5. VIDA ESCOLAR ATUALMENTE:

- Com qual idade entrou na escola? \_\_\_\_\_
- Se adaptou a escola:

\_\_\_\_\_

Interesse pelas atividades escolares? Sim ( ) Não ( )

Apresenta dificuldades nas matérias? Sim ( ) Não ( )

\*Se sim, em quais matérias?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Adaptação na escola atual:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DEF  
ESCOLA MUN. PROFª TEREZINHA PAULINO DE LIMA



Projeto de pesquisa: A Psicomotricidade Relacional como Proposta Pedagógica para Inclusão de Adolescentes com Deficiência Intelectual na Educação Física Escolar.

Pesquisador (a) responsável: Maryana Pryscilla Silva de Moraes.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### ESPONTÂNEO



## ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DEF  
ESCOLA MUN. PROFª TEREZINHA PAULINO DE LIMA



Projeto de pesquisa: A Psicomotricidade Relacional como Proposta Pedagógica para Inclusão de Adolescentes com Deficiência Intelectual na Educação Física Escolar.

Pesquisador (a) responsável: Maryana Pryscilla Silva de Moraes.

Professor interventor: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### RELATÓRIO REFLEXIVO

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**Maryana Pryscilla Silva de Moraes:** Professora de Educação Física  
Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Jônatas de França Barros:** Professor Titular no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte .  
Pós-doutor em Educação Inclusiva e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa – Portugal.

**Patrick Ramon Stafin Coquerel:** Professor no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Ludmila Lucena Pereira Cabral:** Pesquisadora colaboradora na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

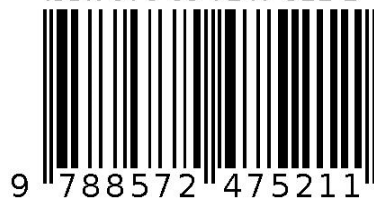
**Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim:** Professora de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Natal.  
Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Elmir Henrique Silva Andrade:** Professor de Educação Física.  
Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Fábio Henrique Costa de Oliveira:** Professor de Educação Física no Colégio Salesiano Dom Bosco.

**André Ribeiro da Silva:** Professor no Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde e Projetos Inclusivos no Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília.  
Doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-521-1



9 788572 475211