UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

LEONARDO MACHADO DA SILVA

BRINCAR, BRINQUEDO, CRIANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DE UMA SITUAÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, NUMA TURMA INCLUSIVA

VITÓRIA
2013

LEONARDO MACHADO DA SILVA

BRINCAR, BRINQUEDO, CRIANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DE UMA SITUAÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, NUMA TURMA INCLUSIVA

Trabalho de conclusão de curso no formato de artigo apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de bacharelado em Educação Física.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

VITÓRIA

2013

LEONARDO MACHADO DA SILVA

BRINCAR, BRINQUEDO, CRIANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DE UMA SITUAÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, NUMA TURMA INCLUSIVA

Trabalho de conclusão de curso no formato de artigo apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de bacharelado em Educação Física.

Aprovado em _____

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

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

_____
Prof.ª Dr.ª Adriana Estevão
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento agradeço a Deus e minha família por me dar forças para manter-me durante a graduação. A minha Mãe Ana de Fatima e meu Pai Edinho Luiz, que com tanto carinho me incentivaram a ser o melhor que eu pudesse, sem ficar preso à limitações, ou a dúvidas. Ao nascimento de minha filha Sophia Vitório, hoje com quatro lindos anos, a qual fica claro que foi a partir do seu nascimento que pude avançar de forma tão séria e sistemática durante os momentos de estudo. A você minha linda, peço desculpas por tantos momentos eu ter que deixar de brincar com você, para o entendimento das brincadeiras de outros. Mas estou aqui com você, e para sempre será.

Não poderia deixar de mencionar a equipe de Desporto Escolar, da Secretária de Educação da Prefeitura de Vitória, sob a coordenação do Prof. Ms. Mauro Silva, que observou em mim potencialidades para além de uma formação voltada ao entendimento orgânico-funcional dos sujeitos, ampliando de forma definitiva, minha visão para o entendimento das pessoas como sujeitos de direito, a qual possuem uma história de vida, e que nos influenciarão também em nosso jeito de pensar/agir.

Nesse momento observo quão valorosos foram os dias que se passaram durante a graduação, e quanta saudade nos reserva os anos que estão por vir. É nesse ensejo, que agradeço a cada amigo da turma 2008/1 *FENERBACH*, ao qual demonstraram ser uma turma unida, ainda que pelas causas adversas a uma primeira turma de bacharelado do CEFD/UFES. Entre esses, destaco o grupo que sempre esteve ao meu lado para além das demandas da graduação, como a Andreia Anchieta, Adervaldo de Souza, Alaynne Fontes, Aline dos Santos Evangelista, Catarina Donadia, Cyntia Albuquerque, Gessya Santana, Jeniffer Lubiana, Jolimar Cosmo, a qual faço questão de citá-los.

E por fim, agradeço a Professora Dr.ª Maria das Graças, que com muita paciência e zelo, conseguiu me orientar durante quase um ano para a conclusão deste estudo. Sem a senhora, este estudo estaria incompleto, sendo a partir do seu entendimento comprometido com as crianças com deficiência, que pude entender minimamente sobre a importância de trazer debates acerca da inclusão de pessoas com deficiência a academia e à sociedade.

RESUMO

O presente estudo se constitui de um relato de experiência produzido a partir das aulas de Estágio Supervisionado em Educação Física no curso Bacharelado articulado a um projeto de ensino/extensão/pesquisa do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) do CEFD/UFES. Objetiva identificar e discutir possibilidades de intervenções, para a inclusão de nove crianças com deficiência, juntamente a crianças em desenvolvimento típico da CRIARTE/UFES, numa turma inclusiva em um ambiente lúdico. O delineamento metodológico possui base qualitativa, descritiva e exploratória, sendo realizado no período de março a maio de 2012. Os dados coletados apontam que aulas mediadas por atividades lúdicas com foco no brincar e nas brincadeiras infantis promoveram progressos no repertório de movimento dos alunos autistas, no convívio e interação entre todas as crianças, além da diminuição da ênfase nas diferenças, valorizando as potencialidades dos envolvidos.

Palavras-chave: Mediação, Inclusão de Pessoas com Deficiência, Lazer.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 6
2 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO 9
2.1 A Dinâmica das Atividades 10
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 12
3.1 Os alunos e suas características orgânico-funcionais 12
3.2 As experiências vividas no estágio no LAEFA 16
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 22
5 REFERÊNCIAS 23

1 INTRODUÇÃO

O laboratório de educação física adaptada (LAEFA) localizado no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) vem, desde 1995 se consolidando enquanto agente potencializador na formação profissional (inicial e continuada) por meio da produção de conhecimentos e de ações extensionistas numa perspectiva inclusiva.

Suas ações didático-metodológicas pautam suas ações na valorização da corporeidade de seus alunos, a partir de propostas didático-pedagógicas que permitem a criação e resignificação das experiências vividas, buscando, em todos os seus momentos, não apenas um compromisso com o movimento em si, mas e principalmente, pela sua implicação e/ou interelação direta e indireta com a cultura. Para tanto, toma como eixo norteador o aprofundamento das vivências corporais construídas coletivamente, por meio do jogo, da brincadeira e do convívio de crianças com deficiência com outras em desenvolvimento típico.

Durante o processo de construção das perspectivas a serem adotadas nas aulas do estágio em lazer[1] no projeto de extensão *Brinquedoteca aprender brincando* do CEFD/UFES, buscamos suporte na concepção crítico-superadora, com destaque para o entendimento de que os sujeitos são compreendidos a partir de seu contexto político/social/histórico e suas características pessoais, entendo-o não apenas como um sujeito biológico e sim com possibilidades de interagir, modificar e resignificar o meio social a qual está inserido de forma crítica (SOARES, et al, 1992). Logo, apontamos para a necessidade de se compreender e interpretar a cultura produzida na/pela humanidade, a fim de que os sujeitos sintam-se capazes para dialogar, refletir, questionar e recriar novas perspectivas a partir das novas demandas sociais.

Neste bojo, o objeto de ensino da Educação Física centra no conhecimento, apropriação e resignificação da cultura corporal, por nós compreendida, como instrumento de linguagem que "[...] incorpora temas como jogo, esporte, dança, ginástica" (SOARES, et al., 1992, p. 50), como possibilidade de intervenção nas atividades propostas em aula.

Para que isto ocorra, o professor necessita facilitar essa resignificação por meio da mediação[2] dialógica, que visa problematizar o brincar, para uma visão além do "*simples*

---

[1] O estágio em lazer do curso de Bacharelado em Educação Física da UFES, objetiva ambientalizar o discente aos desafios da profissão na perspectiva do lazer, que, entre algumas concepções entende-se a possibilidade de emancipação crítica dos envolvidos nas ações por meio do tempo livre e/ou orientado.

[2] Concebemos mediação pedagógica enquanto uma ação dialógica que se encontra entre o sujeito e a ação, podendo ser identificado a partir da apreensão de gestos e/ou concepções pessoais apreendidas em um dado

empurrar o carrinho para frente e para trás", para o aumento da complexidade da brincadeira como a inserção de elementos e significados desse movimento, e a criação de um ambiente imaginário que possua elementos físicos reais como os semáforos, os pedestres, as vias, etc. E valores sociais, como o respeito, ética, cidadania, a coletividade, o cuidado, entre outros. E é nesse momento que se espera gerar problematizações a partir dos alunos, iniciando discussões a cerca da sociedade que vivem.

A partir da concepção crítico-superadora adotada pelo professor, as intervenções devem gerar o diálogo sobre a historicidade humana, a qual é mutável. Dessa forma o aluno poderá compreender-se em um processo de transformação que poderá a partir de sua leitura/convívio social gerar novos movimentos que se aceitos pela sociedade poderão criar novas perspectivas e demandas. Esse processo de reconstrução de valores segundo Chicon e Sá (2010, p. 43) é "[...] inesgotável e provisória".

Outra contribuição dessa concepção, quando associada ao lazer, esta na criação de novas possibilidades sociais, para além das estabelecidas atualmente por uma sociedade capitalista que visa, entre outras, a padronização dos corpos e gostos. Sendo assim, os momentos de interação podem fomentar a subversão de "dogmas" sociais e a reconstrução de novos valores (WERNECK e ISAYAMA, 2003).

No entanto, segundo Sassaki (1997, citado por CHICON, 2004), a inclusão não se restringe a uma prática comum da sociedade que deveria, entre outras, fomentar a aceitação das singularidades e diversidades de pessoas com algum tipo de deficiência e buscar maior cooperação para minimização das problemáticas às questões sociais e de ambiente, como a adequação dos espaços para suprimir por meio da adaptação as limitações, e acentuando as possibilidades que cada aluno pode contribuir.

A partir destas considerações optamos pelo conteúdo jogo, pela via do brincar, concebendo-o enquanto meio de (re)significação de valores sociais, haja vista que, ao brincar numa perspectiva lúdica, a criança apresenta e resignifica as suas representações sociais sobre o mundo. Para tanto organizamos este estudo no sentido de identificar e discutir as possibilidades de intervenção com crianças em situação de deficiência juntamente com crianças com desenvolvimento típico, numa turma inclusiva a partir de uma experiência vivida no estágio supervisionado em educação física e lazer do curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFES.

---

momento, e que novamente são acessadas cognitivamente para a execução de uma mesma tarefa ou uma vinculada a mesma, ou ainda está na intervenção de outra pessoa que buscará facilitar o entendimento de uma ação a qual o executor (aluno) não conhece (OLIVEIRA, 1993).

Para tanto buscaremos:

- Conhecer e discutir acerca dos (as) alunos (as) e suas características orgânico-funcionais e o quanto o contexto lúdico favorece as ações inclusivas com estas crianças;
- Descrever e analisar a experiência vivida no estágio supervisionado em educação física e lazer numa perspectiva inclusiva.

A nosso entender, as ações desenvolvidas no LAEFA, buscaram desenvolver um ambiente inclusivo, que tornava comum o espaço dividido entre as crianças com deficiência e as em desenvolvimento típico. Assim, as brincadeiras permitiam a participação de todos independente de suas limitações físicas e/ou cognitivas, além de fomentar os questionamentos em uma concepção crítico-superadora.

É nesse ensejo que as ações produzidas no LAEFA se mostraram como um local audacioso para a reflexão e interação das crianças atendidas, pois se configura em um ambiente propício aos diálogos sobre inclusão, tendo em vista que o mesmo permite a inserção de temas pouco trabalhados na sociedade atual, como respeito às diferenças e a adequação dos espaços físicos para a recepção de pessoas com deficiência em suas diferentes limitações, ou seja, o sentido aqui não é o de integrar[3] as pessoas à sociedade, e sim o de dar autonomia às suas diferentes singularidades.

Para tanto o LAEFA fomenta ações pautadas na interação social de forma a estimular os alunos atendidos a uma maior independência. Fato observado pelas disposições dos espaços que geravam o interesse por participarem das atividades propostas e/ou construídas no /pelo grupo.

[3] Para Chicon (1995), o sentido de integração se dá no modelo médico de deficiência ao qual buscava suprir as limitações de uma pessoa com deficiência, adequando-os aos espaços a qual frequentariam, diferente do conceito de inclusão que busca adequar os espaços às limitações, proporcionando maior autonomia aos mesmos.

2 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O delineamento teórico metodológico pautou-se num relato de experiência de cunho qualitativo de base exploratória e descritiva, tendo em vista a necessidade de desenvolver uma análise mais aprofundada acerca dos avanços nos processos de desenvolvimento das crianças que compartilhavam os espaços. Isso porque o estudo qualitativo em caráter exploratório concede bases dinâmicas ao pesquisador favorecendo a interpretação dos fenômenos em suas mais diversas vertentes, diferente das ciências exatas quantificáveis, a qual expressam por meio de números os resultados de uma pesquisa, não sendo entendido para esse, viável.

Para Moresi (2003, p. 8-9),

> [...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...] É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. [...] A investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa.

Nesta esteira, as aulas foram desenvolvidas de fevereiro a junho de 2012, sendo a equipe composta por 16 pessoas, onde, 04 foram responsáveis pela organização geral (alunos bolsista do laboratório responsáveis pela identificação de demandas ainda não concluídas), 03 para apoio (alunos bolsista do laboratório responsáveis por buscar os alunos na CRIARTE) e 09 (alunos do estagio em lazer do curso de bacharelado em Ed. Física) responsáveis pelas intervenções diretas e/ou coleta de dados por meio das descrições de relatórios, e registro de imagens.

As análises dos dados partiam da necessidade de identificar possíveis variações nas relações estabelecidas entre as crianças e professores, e entre elas mesmas, por meio da mediação e resignificação de valores sociais, tais como o respeito, e a ética, além de avanços no desenvolvimento da fala, configurando assim, um primeiro movimento para inclusão de pessoas com deficiência e desenvolvimento de suas potencialidades. As aulas foram observadas de forma sistemática por pelo menos dois alunos que buscaram descrever os eventos e outros que faziam o registro de imagens. Após as intervenções foram gerados os relatórios diários que serviriam para a comparação e identificação de avanços ou estagnação dos mesmos, segundo discussões a partir de alguns autores (CHICON, 2004; SOARES, et al., 1992; OLIVEIRA, 1993).

2.1 A Dinâmica das Atividades

Nas terças-feiras de 14:00 as 15:00 horas foram realizados os atendimentos as crianças com deficiência intelectual (um), autistas (cinco), síndrome de Down (um), síndrome de Prader Willi (um), um aluno deficiente físico/Hipotonia, e as crianças em desenvolvimento típico. Sendo estes últimos do Centro de Educação Infantil CRIARTE localizado na UFES. Durante o período de permanência no espaço foram realizadas intervenções pedagógicas pautadas no desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, de signos e suas especificidades.

As ações do projeto foram realizadas simultaneamente em dois espaços. O primeiro é a brinquedoteca, ao qual dispõe de amplo espaço com inúmeros brinquedos divididos em temas, como, fantasias, fantoches, livros, jogos, entre outros. E o segundo foi realizado na sala de ginástica olímpica, que possuía elementos para apropriação de gestos motores desde os mais simples até os complexos.

As ações de intervenção foram conduzidas de forma prazerosa, proporcionando por meio do lazer e suas nuances, dialogar com as diferentes características culturais que cada criança trazia. O prazer nas ações foi o ponto fundamental para a aceitação, permanência e evolução das capacidades coordenativas gerais das crianças. Sendo assim, alguns alunos com deficiência criavam possibilidades para manipular os objetos que lhes eram ofertados no espaço. Era assegurado pelos alunos bolsistas do LAEFA, no entanto, a integridade física de todos os alunos envolvidos a todo o momento.

Os diálogos sobre a sociedade se deram nas brincadeiras que geravam a resignificação de temas a partir das representações simbólicas, e de outros diálogos com os familiares junto com todas as crianças. Nesses alguns pais contribuíam falando sobre as características das deficiências de seus filhos a outras crianças, que por sua vez não poupavam as perguntas. Esse quadro demonstra a importância do debate desprovido de preconceitos e omissões, pois quando explicitado “os porquês” das limitações físicas e/ou cognitivas, as crianças em desenvolvimento típico tendiam a aceitar as diferenças e passavam a interagir durante as atividades sem distinção. Trata-se de um processo político-pedagógico, que duram meses, porém, a sua construção e persistência promoveram interações e avanços nas relações de convívio social dessas crianças.

Para tanto, a equipe do LAEFA, realizava após as intervenções reuniões onde eram avaliados avanços, sejam eles motores, ou a relação estabelecida com os outros colegas, e definidas ações para alcançar os objetivos do programa como a inclusão de crianças com

deficiência. Nestas, analisávamos as especificidades de cada aluno com deficiência e, após os relatos emergiam novas propostas para as intervenções. Este processo se deu ao longo de quatro semanas, e caracterizou um período de compreensão do espaço e do público com qual trabalhamos, a fim de entender as características e especificidades das deficiências dos alunos. Esse período permitiu aos interventores pensar em alternativas criativas para a aplicação do repertório de brincadeiras e suas adaptações para o atendimento do público em suas limitações, onde constantemente foram necessários reavaliações de atividades e até mesmo a necessidade de realizá-las antes de sua aplicação com a equipe do LAEFA, sendo gerados assim problematizações por meio da experienciação das mesmas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para fins didáticos, o artigo se encontra dividido em três momentos. No primeiro item intitulado: ***Os alunos e suas características orgânico-funcionais*:** apresentaremos as características tipológicas das deficiências dos alunos acompanhados com mais propriedade com vistas a pensarmos em possibilidades para as intervenções que se deram ao longo de dois meses. No segundo momento intitulado: ***As experiências vividas no estágio no LAEFA,*** descreveremos como se deram as organizações das aulas, as características dos espaços, e as temáticas adotadas com foco nas análises sobre a experiência vivida no Estágio Supervisionado no curso de Bacharelado em Educação Física. E por fim, dialogaremos sobre as contribuições e os desafios identificados nos processos vividos a partir de uma educação voltada a inclusão de pessoas com deficiência.

Para efeito deste estudo, apresentaremos a seguir relatos de dois alunos que acompanhamos com mais propriedade ao longo deste estudo. Dentre os quais, um com síndrome de Down e o outro com autismo.

3.1 Os alunos e suas características orgânico-funcionais

Durante o período de Estágio Supervisionado no curso de Bacharelado[4] em Educação Física foram identificadas algumas tipologias e suas características, assim, foram iniciados diálogos a cerca das especificidades que cada tipologia impunha. O entendimento das variáveis permitiu a compreensão dos sujeitos em suas limitações, e ampliação de possibilidades para suas potencialidades, favorecendo iniciativas metodológicas de intervenção. Os alunos bolsistas do LAEFA e equipe de estágio em lazer do CEFD/UFES,

[4] Para entendimento a cerca das características da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer, recorremos ao Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Bacharelado CEFD/UFES que descreve a divisão dos estágios entre obrigatório e não obrigatório. Sendo previsto que o estágio obrigatório em Lazer ocorra no sexto período do curso, porém, o mesmo fora realizado no nono período pela turma 2008/1 do CEFD/UFES, entre o período de março a maio de 2012.

O estágio obrigatório possui uma carga horária de 105 horas, sendo 30 para a carga horária teórica semestral, que visa proporcionar momentos de estudo inerentes à formação do professor e a formação específica, e 75 horas para carga horária de exercícios semestral, a qual busca propor a práxis de intervenção direta na área abordada, neste caso, o lazer. Haja vista as características acerca do lazer, sua execução foi proposta a ser realizada no LAEFA, que desenvolve a temática da inclusão de pessoas com deficiência, por meio de vivências pautadas no brincar e sua (re)significação.

assim como os alunos atendidos na brinquedoteca e sala de ginástica serão descritos nesse texto com nome fictício, a saber, sobre os alunos atendidos: Hélio (Síndrome de Down); Jonas(deficiente físico - Hipotonia); Marcos, Gustavo, Gisele, Luan e Abel, com autismo; Higor (d. Intelectual) e Edgar, com síndrome de Prader Willi.

Apesar das equipes pensarem nas potencialidades e intervenções das nove crianças citadas, para este estudo apenas duas foram acompanhadas com mais propriedade, sendo uma delas o Hélio. Este já manifestava boa cognição e linguagem, porém, ainda assim, apresentava um pouco de dificuldade na fala e no processamento de informação[5]. Segundo Tristão e Feitosa (1998) essas características são observadas em alguns indivíduos com Síndrome de Down (SD) que entre algumas características fenotípicas, podem apresentar falta de atenção e dificuldade para realização de atividades prolongadas, embora existam aqueles que atingem níveis de linguagens elevados. Para tanto, há necessidade de fomento a linguagem de forma pausada e clara durante as atividades, haja vista, que segundo Blackbourn e Bankston (1989, citado por TRISTÃO e FEITOSA, 1998, p. 135) esse estímulo poderá possibilitar "[...] trazer-lhes melhorias de ordem social, cognitiva e emocional, além de contribuir para o desenvolvimento de seu potencial acadêmico ou funcional".

Nessa esteira, o grupo passou a buscar dialogar mais com Hélio. Inicialmente, o mesmo foi acompanhado por um aluno bolsista, que buscou promover diálogos de forma clara, estimulando-o a fala durante as atividades. Perguntava-o sobre o que gostava, os nomes de alguns brinquedos e instrumentos musicais a qual o espaço possuía. Ao cantar também era estimulado a uma boa dicção, por meio da repetição.

Outra característica que deve ser observada nas pessoas com esta síndrome é a possível hipotonia, principalmente na região cervical, exigindo maior atenção, por exemplo, nas atividades que envolvam rolamentos, ou exigências nessa região, tais como, alguns exercícios da ginástica olímpica, o nado golfinho, além de esportes de contato, como algumas lutas (CIDADE e FREITAS, 2002). Nesse sentido, buscou-se pautar as ações interventivas para além das características anatomofisiológicas, desenvolvendo-as de forma prazerosa e segura, observando de perto as realizações de brincadeiras que envolvessem circuitos, com dinâmicas que pudessem exigir rolamentos. No entanto, entendendo o risco optou-se por evitar brincadeiras que exigissem esforço dessa região, propondo circuitos com exigências de

[5] Para Miller, et al. (1993, citado por TRISTÃO e FEITOSA, 1998), "O exame do sistema nervoso central de pessoas com SD tem mostrado hemisférios cerebrais reduzidos, sulcos e giros cerebrais menores em número e tamanho e cerebelo menor". Remetendo a um comprometimento negativo de suas funções atreladas, entre outras, ao desenvolvimento cognitivo. (MILLER, 1993, citado por TRISTÃO e FEITOSA, 1998),

destrezas variadas (subir um pequeno lance de degraus com corrimão e desce-los; passar por um túnel engatinhando, entre outros) e em planos diferentes (abaixar, levantar, saltar, etc.), auxiliando no desenvolvimento global de destrezas que envolviam as áreas cognitivas e motoras. Não se tratava no entanto de um simples “ir” e “vir” sem estímulos, ao contrário, estimulava-se o imaginário descrevendo-o como uma aventura a ser conquistada. Tanto Hélio, quanto as outras crianças, passaram a buscar vencer os obstáculos.

Essas atividades foram propostas pela equipe de bolsistas do LAEFA e estagiários da Educação Física, e se configuram a partir da proposta do lazer, que visa além do processo de livre escolha, também apreender novos movimentos, a fim e garantir ao aluno uma maior gama de possibilidades, a qual poderá discernir se essa nova temática lhe é prazerosa ou não (MELO, 2002 citado por STIGGER, 2009), fato observado a partir das novas escolhas que os alunos passavam a fazer, solicitando em outras aulas as brincadeiras (em caráter de novidades experimentadas), como o trampolim e Teatro, que foram apresentadas em aulas anteriores, ou seja, desenvolvimento de novos gostos.

Estas intervenções duraram 4 (quatro) semanas, e após este período fomos direcionados para a sala de ginástica olímpica. Nesse fomos apresentados a cinco alunos autistas, ficando responsáveis pelo acompanhamento de Abel, ao qual identificamos que o mesmo apresentava maior dificuldade de interação com outras pessoas. KANNER (1943, citado por BOSA e CALLIAS, 2000) descreve três domínios característicos do autismo, sendo eles, a dificuldade de interação social; Complicações para interações verbais e não-verbais, e na apreensão de signos; Fixação em interesses isolados e sua reprodução de forma contínua. Apesar de apresentarem um quadro clínico de autismo, o mesmo pode manifestar-se de forma mais acentuada para um dos três domínios, além de variar do mais alto ao mais leve comprometimento global, manifestando-se assim de formas diferentes em cada pessoa, o que deve ser observado com cuidado pela equipe interventora, a fim de se pensar em alternativas para interação e criação de vínculos (AZAMBUJA, 2005).

Com base nas identificações primárias, quanto ao estágio de autismo que Abel apresentavam, buscou-se pensar em possibilidades para as intervenções. Entre as alternativas de interação e criação de vínculos, o brincar tornou-se uma possibilidade latente junto a crianças autistas (e a todas), e as ações geradas a partir da brincadeira, proporcionaram o desenvolvimento, entre outros, o de interação com o outro e o entendimento de elementos sociais, a partir da (re)significação simbólica (CHICON, 2004).

Desta maneira, buscou-se propor a participação de alunos em desenvolvimento típico junto a Abel nas atividades, entre outras, as de saltos no *tumble track*. Em alguns momentos as propostas não foram aceitas pelo mesmo a qual demonstrava desconforto, porém, em outros o mesmo aceitava ser conduzido à brincadeira com os colegas. Entendemos que por meio das atividades prazerosas, Abel, conseguiu iniciar um processo de interação com outras crianças, ainda que de forma pontual, mas se configurou em um primeiro movimento para estabelecimento de vínculos, que poderá ser incorporado a sua rotina, desde que haja o esforço de todos os envolvidos (professores e familiares) para se manter tais interações. Para Chicon (2004, pag. 38), "[...] A criança brinca e, brincando, ela apreende elementos da cultura, interage corporalmente com o meio, relaciona-se, expressa seus sentimentos, enfim, vai construindo sua personalidade".

As crianças em desenvolvimento típico participaram destes encontros e eram estimulados a participarem juntos com os alunos autistas. O interventor buscava inserir-se na brincadeira, e brincando sua participação era aceita. Nesse bojo, os alunos bolsistas do LAEFA, entendendo as características de comportamento de seus alunos, atuavam como mediadores frente às relações entre alunos, sejam elas, com eles mesmos, com outros, e/ou na apreensão de significados culturais a partir da interação corporal (CHICON, 2004). Ao remeter a importância do papel do mediador, podemos nortear as ações que visavam o entendimento das características orgânico-funcionais, à sua ampliação, ou seja, não apenas limitado a condição orgânica do aluno, mas, em suas capacidades comportamentais, na construção de possibilidades pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento de crianças autistas (FALKENBACH, 2010). Este quadro é determinante para o processo inclusivo, e é segundo Vygotsky (1991, citado por CHICON, 2004), algo que não ocorreria espontaneamente.

Nessa esteira, entendendo a importância da participação coletiva entre as crianças autistas/interventores/alunos em desenvolvimento típico para a assimilação de valores sociais, tais como o convívio respeitoso, o compartilhamento dos espaços coletivos, a fim de que todos pudessem participar das brincadeiras, as aulas foram organizadas a fim de promover maior interação dos interventores com as crianças e entre elas mesmas. Os alunos bolsistas do LAEFA passaram a serem vistos como um dos elementos/personagens da brincadeira, facilitando a compreensão de suas colocações. Nas ações vivenciadas foram sendo buscadas as construções simbólicas, e para ilustrar essas trocas buscaremos expor as intervenções por meio dos relatos, no próximo item.

3.2 As experiências vividas no estágio no LAEFA

Para pensarmos as aulas foi disponibilizado um plano de aula modelo, a qual já estava sendo utilizado pela equipe do LAEFA. O mesmo encontrava-se pautado a luz da concepção crítico-superadora, a qual apresenta uma configuração que almeja problematizar as aulas, levando seus alunos a uma reflexão crítica, que vise entre outras (ainda que não de forma explicita) a construção de valores sociais igualitários (CHICON e SÁ, 2010). A parti desse eixo norteador as aulas apresentaram as seguintes configurações metodológicas:

- Conteúdos utilizados: Neste foram descritos os tipos de temas a serem abordados em sala. Ex.: Jogos, Brinquedos e brincadeiras;
- Objetivos: Delimitação dos objetivos a serem atingidos em aula. Ex.: Desenvolver a linguagem, expressão corporal;
- Roda de conversa - Acolhimento dos participantes: Retomada de ações importantes desenvolvidas na última aula; Dialogar sobre as regras do espaço; e tematizar questões relevantes as diferenças.
- Atividades/brincadeiras: Desenvolvimento do tema do dia, fomentando sua resignificação a partir da mediação; Apresentação de uma nova temática, a fim de gerar a apropriação de novos valores/gestos e interesses.
- Roda de conversa - Avaliação do realizado e sugestões: Avaliação das atividades realizadas no dia e sugestões a partir alunos, a fim de se estabelecer novas possibilidades de intervenções nos próximos encontros.

Ao embasar-se nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, e as concepções que a norteavam, o grupo de estagiários do bacharelado e bolsistas do LAEFA, foram divididos em dois grupos (parte do estagiários junto com parte dos alunos bolsistas). O primeiro ficaria na brinquedoteca e o segundo na sala de ginástica olímpica. Assim, iniciaram-se os primeiros momentos de intervenções, junto às crianças atendidas nesses espaços. Na brinquedoteca, percebemos que todo ambiente constitui uma atmosfera de um mundo infantil, propiciando o desenvolvimento da criatividade e imaginação. Inclusive, a construção dos itens daquele espaço nos remete a um trabalho desenvolvido com outras crianças que protagonizaram aquele local em trabalhos anteriores e fizeram parte da história do LAEFA. Um exemplo são as mãos de crianças pintadas na parede.

Os espaços são divididos em: estantes com brinquedos pequenos, como aviões, carros, bonecos pequenos, dinossauros; um setor que parece uma salinha de aula, com quadro, livros; um teatrinho para fantoches; um camarim com fantasias e espelho; um a casinha; um setor com jogos educativos e pedagógicos ou artesanais, e uma lixeira bem grande. Existe na brinquedoteca também, um equipamento de som para desenvolvimento de atividades com música. As crianças eram orientadas para que ao toque do tambor, feito pelo estagiário, elas deveriam guardar os brinquedos.

Todos os ambientes são bem explorados, contudo os que mais nos chamaram atenção são, o camarim com fantasias e espelho e os instrumentos musicais, pois são brinquedos que estimulam a criatividade e a imaginação, envolvendo a brincadeira ao professor, e as outras crianças. Este tipo de configuração segundo Chicon (2004, p. 54) estimulam "[...] a representação do real à sua maneira, trazendo para o universo simbólico situações que ainda podem viver na vida real".

As atividades propostas tinham como objetivos: 1. Fomentar e mediar a exploração dos brinquedos/brincadeiras de forma individual e, também coletiva (inter e intrapessoal); instigar o brincar com os brinquedos, para além de seu caráter funcional, de forma criativa e autônoma; e 2. Provocar na criança o pensar sobre as diferentes formas de brincar com os brinquedos/jogo simbólico; mediar a interação dos alunos com deficiência e os em desenvolvimento típico e com os objetos.

Assim, destacamos algumas atividades que, em nosso entendimento, atenderam bem a esses objetivos. Entre elas, o relaxamento musical realizado no momento final de uma aula com músicas calmas e comandos sussurrados pelo professor propiciou aproximação entre os colegas e estimulou a imaginação, pois deveriam tocar o colega com os olhos fechados. Ao fazerem isso, percebiam as diferenças que existiam entre eles e o colega: por exemplo, o cabelo é diferente, o tamanho é diferente, etc. Coube ao bolsista do LAEFA e estagiários mediar as diferenças percebidas. Concebemos que esta ação mediada numa perspectiva dialógica e problematizadora, fomentou a produção de sentidos e significados para os envolvidos numa perspectiva mais singular sobre o conceito de diferença agora articulados a valores sociais (OLIVEIRA, 1993; SOARES, et al, 1992).

É nesse ensejo que ganha relevância o papel mediador do professor, que é essencial para a ampliação do repertório de brincadeiras e suas variações, visto que, a partir de uma mediação dialógica os envolvidos na ação tendem a refletir sobre questões para além do simples objeto, imprimindo ao mesmo significados a partir do seu aporte cultural

(OLIVEIRA, 1993). Fato observado nas dinâmicas propostas pelos professores participantes, quando sugeridas atividades. Inicialmente as crianças tenderam a reproduzir nas brincadeiras situações já vivenciadas e/ou desejadas como o caso de dirigir um carro, ir a lua, entre outros. O professor nesse momento participava propondo novas possibilidades, como, além do menino dirigir para frente e para trás, estimulava a criar ambientes imaginários: uma rampa, um posto de gasolina, o semáforo, os pedestres, que logo serão atribuídos símbolos a esses objetos e situações, e assim, inserindo valores do "mundo real" (CHICON, 2004).

Entre os avanços que percebemos destacamos que Hélio parecia mais centrado nas atividades propostas, e principalmente compreendia a rotina daquele espaço, participando desde o momento inicial ao final. Com relação ao aluno Jonas, percebemos um avanço em sua autonomia e autoestima, nas atividades ali desenvolvidas. Esse aluno passou a se envolver nas atividades com muito empenho, e a própria forma dele andar e cumprimentar as pessoas daquele espaço foi ficando mais confiante com o passar dos encontros. Essas variações no repertório dos dois alunos provavelmente se deram a partir dos símbolos sociais/culturais gerados nas intervenções que buscavam o tempo todo promover a interação entre as crianças com deficiência, e as em desenvolvimento típico, permitindo-os se expressarem e reconhecer os outros como "[...] elementos de relação, de interação" (CHICON, 2004, p. 38).

No momento final da aula, em círculo, a professora valorizava o fato de todos terem ajudado a guardar os brinquedos, ensinando que, se alguém ali chegasse, encontraria tudo organizado, assim como eles mesmos gostariam de encontrar a sala no próximo encontro. Depois, estimulava a partilha das experiências vividas, perguntando do que mais gostaram. Nesse momento, fortalecia a perspectiva inclusiva do grupo, ou seja, mediava dialogicamente à participação dos alunos, em especial Hélio, com foco no estabelecimento de vinculo entre os envolvidos e, também nas diferentes formas de expressão/linguagem. Os professores por meio do faz-de-conta estimulavam as crianças, a um último imaginário do dia de atividades. Pediam para fazerem silencio, pois, naquele momento os brinquedos iriam dormir. Mas, para isso, elas precisariam cantar para os brinquedos: "*Dorme brinquedinho, do meu coração. Dorme brinquedinho, dorme brinquedão.*" Assim elas começavam a cantar bem baixinho, até ficarem todos em silêncio. Essa dinâmica possibilitou manter viva a fantasia da animação dos brinquedos, e possibilitou um bom momento de volta a calma para o momento de saída de volta para a CRIARTE.

Em outro momento da disciplina, os estagiários que eram da brinquedoteca, passariam para a sala de ginástica, e vice-versa. Apenas os estagiários que já possuíam maior afinidade

com algum aluno autista, permaneceram no local. Esse posicionamento se deu a partir de um episódio em que Abel (aluno que Cicero acompanhava) fugiu da aula (após a mudança de ambiente pelo Cicero) e ficou do lado de fora, foi entendido que seria melhor o estagiário continuar com ele até o fim do semestre, uma vez que foi estabelecida uma relação de proximidade entre ambos, e esse se configura em um fator fundamental para o desenvolvimento de crianças autistas (BAPTISTA e BOSA, 2002). Segundo Baptista e Bosa (2002, p. 115), o autista possui uma "limitação [...] nas áreas da socialização, comunicação e imaginação", logo, o mesmo poderá apresentar um comprometimento nas interpretações sócio afetivas, gerando dificuldades no reconhecimento de expressões e linguagens, o que poderá gerar desconforto nas relações de ensino-aprendizagem, principalmente no início da intervenção. No entanto, a partir do estabelecimento de vínculos construídos entre o professor e o autista, o mesmo poderá passar a compreender e se fazer compreender por meio de sinais/símbolos, sejam eles de âmbito cognitivo como a representação simbólica até o desenvolvimento de habilidades motoras. Podendo assim desenvolver o entendimento de algumas "[...] situações simbólicas socialmente mediadas até a elaboração de situações de faz-de-conta" à sua compreensão (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 124).

Assim, após as definições de distribuição dos grupos passamos a conhecer o espaço da sala de ginástica olímpica a qual dispõe de aparelhos nos padrões oficiais olímpicos, como trave, barras, trampolim, mesa de salto, etc. Os aparelhos que as crianças mais gostam foram a cama elástica e o *tumble track*, onde elas podiam saltar e se deslocar ao longo de sua extensão. Há ainda um equipamento modificado, que consiste em um grande lençol de malha pendurado no equipamento de argolas, formando um grande balanço. Em geral os alunos gostam da sensação do balanço nesse tecido e principalmente saltitar nos outros aparelhos.

Na ginástica, alguns estagiários acompanhariam um aluno específico, a fim de facilitar seu desenvolvimento e estabelecimento de vínculos com os mesmo, proporcionando um trabalho mais específico, para tanto, Sophia e Cicero ficaram acompanhando o Abel. Tendo em vista que o estagiário Cicero já estava com Abel há um ano e meio, o mesmo construiu uma relação de afinidade nesse período, proporcionando ao aluno segurança e maior assertividade às propostas de intervenção.

Entre as atividades desenvolvidas por Cicero e Sophia, buscaram iniciar um diálogo brincando de falar o nome de Abel no cone, como se fosse um alto falante, e o mesmo apresentava sinais de satisfação. Pulavam na cama elástica em pé e agachados. Quando cansou, Cicero pulava fazendo com que seu movimento o fizesse pular sentado mesmo, e ele

gostava muito. Batia palmas quando queria mais, e fazia expressão de assustado quando não estava gostando muito ou quando estava com medo. Em outra aula Abel foi levado ao balanço de tecido. Gostou muito, parecia estar muito feliz. Depois não queria sair. O estagiário balançou-o mais um pouco e ele aceitou sair. Mas foi correndo para cama elástica e não aceitou o comando para não subir. O que levou a preocupação da equipe pela sua segurança, sendo necessário que um estagiário subisse no aparelho para assegurar sua integridade física, e dar continuidade aos movimentos de salto com ele. O Desafio vivido neste processo é percebido haja vista a dificuldade destes em perceber situação de autocuidado/segurança (BAPTISTA e BOSA, 2002).

Na cama elástica, em outra aula, proporcionamos algumas possibilidades de interação entre três colegas: Abel, Edgar e Hélio e o estagiário Cicero. Todos queriam pular, então todos pularam juntos, de mãos dadas. Depois que cansaram, ficaram sentados. Cicero propôs que os outros dois fizessem cosquinhas no pé do Abel, depois nele todo, Abel riu, e parecia gostar da brincadeira. Foi um momento muito interessante de interação.

Em uma aula seguinte, o estagiário Cicero conseguiu desenvolver com Abel uma possibilidade de movimento muito interessante. Percebeu que ele gosta muito quando o professor pula com ele na cama elástica, especialmente com ele sentado. Além disso, ele gosta de ambiente aberto. A partir disso optou por experimentar sair com ele para vivenciar movimentos fora da sala de ginástica. Pegou sua bicicleta, ajustou a altura para Abel, para ensiná-lo a andar de bicicleta. Mesmo assim, a bicicleta ainda parecia ser um pouco grande para ele. Abel ficava ansioso, querendo que eles terminassem de ajustar logo a bicicleta para ele poder subir. Fizeram um pouco dessa forma, Abel no selim da bicicleta e o estagiário empurrando-a. Depois fizeram de outra forma: Cicero dobrou o colchonete e colocou sobre o quadro, para que a criança pudesse se sentar. E o estagiário foi pedalando. Abel ficou muito satisfeito com a atividade sorrindo a todo o momento, demonstrando satisfação na ação. Foram pedalando pela pista de atletismo. E quando o estagiário voltou, relatou que ele ficava ainda mais feliz, rindo alto, quanto mais rápido ele pedalasse. Depois voltou e continuaram pedalando dentro do centro de educação física, pelos corredores. Foi quando a mãe do Abel viu. Ela estava na aula de ginástica e não tinha visto para onde o filho tinha ido, pois apenas tinha sido avisado aos professores que estavam lá fora. Quando a mãe dele viu, chorou de emoção ao ver o quanto o filho estava feliz, e mais ainda, fazendo o que ela jamais pensava que ele seria capaz de fazer: andar de bicicleta como outras crianças. Relatou que nunca havia saído do portão do prédio onde reside com ele sem ser de carro. E vendo aquela cena,

emocionou-se com novas possibilidades para a vida de mãe e filho, pensando inclusive em ela mesma levá-lo para andar de bicicleta. Para Soares et. al (1992), as ações didático-metodológicas buscam por meio do processo de ensino-aprendizagem, nortear os aspectos voltados a apreensão de gestos, condutas e aptidões, porém, para além das funções orgânicas em uma concepção crítico-superadora, almeja-se a ressignificação das experiências vividas, buscando de forma contínua gerar novas ressignificações críticas, contribuindo na interação dos envolvidos no processo, em sua interação com a sociedade.

Assim como na brinquedoteca, os alunos em alguns momentos eram convidados a participar de diálogos com familiares que buscavam responder as dúvidas das crianças e explicar sobre as características da deficiência de seus filhos (as). Avaliamos de forma positiva este tipo de metodologia, pois permitia aos alunos uma convivência menos conflitante, no que se refere a compreensão do outro como uma pessoa que possui diferenças, assim como todos possuem características únicas (CHICON, 2004).

Cabe, no entanto, um apontamento que ao nosso entendimento há necessidade de observação; trata-se da falta de continuidade das intervenções por parte da equipe de estagiários com as crianças atendidas, na medida em que esta rotatividade dificulta a criação de vínculos efetivos entre os envolvidos. Tendo em vista o grupo a ser atendido e suas especificidades, possíveis alterações repentinas da equipe de interventores e sua consequente mudança de rotina, poderão gerar incômodos às crianças autistas (AZAMBUJA, 2005). Fato observado quando alterou-se alguns interventores da ginástica para a brinquedoteca, onde o estagiário Cicero teve que voltar para a ginástica, para dar continuidade ao trabalho. Porém, mesmo voltando a dar continuidade ao trabalho Cicero poderá deixar de frequentar as ações do projeto. Assim, entendemos há necessidade de continuidade dos interventores até que se estabeleça um dialogo das crianças com os novos a fim de minimizar possíveis frustações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências no estágio nos dois espaços corroboramos com Costa et. al. (2009), quanto à necessidade de estágios do bacharelado voltados as dinâmicas de ambientes além da sala de aula, dessa forma podemos avançar de forma introdutória nos temas a cerca da inclusão de pessoas com deficiência, por meio de um delineamento metodológico crítico pautado no lazer, ampliando assim, o potencial da temática abordada, gerando a ressignificação de conceitos voltados a uma sociedade capitalista, que tende a vincular entre outros, um padrão ideal de corpo e comportamento, que quando não se apresenta de forma geral, o mesmo tende a não ser bem aceito/compreendido (ROCHA, et al., 2011).

Nesse bojo, as crianças tiveram de forma prazerosa, a oportunidade de dialogar e experimentar novos movimentos, sejam eles, de ordem cultural, desenvolvimento de habilidades e de interação social. Possibilitando assim, contribuir de forma dialógica na formação dos estagiários e as pessoas ligadas ao LAEFA, sejam elas, bolsistas, pais, crianças com deficiência e em desenvolvimento típico (SOARES, et al., 1992).

Após dois meses de encontros realizados uma vez por semana foi possível identificar variações no repertório de movimento criativos, no convívio e interação entre todas as crianças, remetendo a importância do papel mediador do professor, que auxiliou no estabelecimento de vínculos e interação entre elas. Há de se dar destaque ainda às ressignificações críticas a partir de um ideal de sociedade mais justa, que a partir do diálogo desprovido de preconceito desde a infância, possibilitou minimizar a ênfase nas diferenças, e buscar acentuar as potencialidades dos sujeitos, promovendo assim, sua maior autonomia.

5 REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, M. E. D. O autismo infantil na Psicomotricidade. **Universidade Candido Mendes**. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/MARIA%20ELISA%20DUARTE%20DE%20AZAMBUJA.pdf> Acesso em: 23 ago. 2013.

BAPTISTA, C. R. et al. **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenções**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 13, n. 1, 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 ago. 2013.

CHICON, J. F. Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica. Vitória, ES: EDUFES, 2004.

CHICON, J. F. e SÁ, M. G. C. S. Metodologia do ensino de Educação Física. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

CHICON, J. F. e SOARES, J. A. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. In: cadernos de pesquisa em educação - PPGE - UFES - v. 2, nº12 (dez. 1995) - vitória: UFES, PPGE, 1995.

CIDADE, R. E. A. e FREITAS, P. S. **Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola.** Revista integração, Brasília, v. 14, p. 26-30, 2002. Edição especial.

COSTA, L. C. A.; SOUZA, V. F. M.; BARBOSA-RINALDI, l. P. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador**. 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcbce.tempsite.ws%2Fcongressos%2Findex.php%2FCONBRACE%2FXVI%2Fpaper%2Fdownload%2F431%2F705&ei=UcoBUoSNM4Se9QTq4YDoBA&usg=AFQjCNGwxPUbC5G0Qda5Yf0IcK38I5C-CA&sig2=aI8k12Is9miSS5rywH84hg&bvm=bv.50310824,d.eWU &cad=rja> Acesso em: 21 fev. 2011.

FALKENBACH, A. P. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, janeiro, 2010.

MORESI, E. Metodologia da Pesquisa. 2003. **Universidade Católica de Brasília**. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_da_pesquisa..pdf> Acesso em: 20 jul. 2013.

OLIVEIRA, M. K. A mediação simbólica. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ROCHA, A. F. F. et al. Educação para o lazer: Ensaios de uma proposta para a educação escolar. **XI Congresso Espírito-Santense de Educação Física**. Disponível em: < http://www.educacao.es.gov.br/download/EDUCA CAOPARAOLAZERENSAIOSEUMAPROPOSTAPARAAEDUCACAOESCOLAR.pdf> Acesso em: 20 ago. 2013.

SILVA, L. P. e DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/psicologia/article/view/3304/2648> Acesso em: 23 ago. 2013.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física/Coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992.

STIGGER, M. P. **lazer, cultura e educação: possíveis articulações**. Campinas: ver. Bras. Ciênc. Esporte, v. 30, n. 2, p. 73-78, jan. 2009.

TRISTÃO R. M. e FEITOSA M. A. G. Linguagem na Síndrome de Down. Brasília: **Psic.: Teor. e Pesq**., V. 14 n. 2, p. 127-137, Mai-Ago 1998.

WERNECK, C.L.G. e ISAYAMA, H.F. **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.