

# Educação Física escolar:

inclusão da criança com autismo na aula

Gabriel Vighini Garozzi  
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano  
e Práticas Inclusivas

encontro**grafia**

# Educação Física escolar:

inclusão da criança com autismo na aula

Gabriel Vighini Garozzi  
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano  
e Práticas Inclusivas

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Gisele Pessin

**Coordenadoria técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

**Assistente de revisão**

Tassiane Ribeiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Garozzi, Gabriel Vighini

Educação Física escolar : inclusão da criança com autismo na aula / Gabriel Vighini Garozzi, José Francisco Chicon. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2021. --

(Série desenvolvimento humano e práticas inclusivas ; 1)

ISBN 978-65-88977-53-8

1. Autismo 2. Educação especial 3. Educação física I. Chicon, José Francisco. II. Título III. Série.

21-86310

CDD-371.9

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação especial inclusiva 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**encontrografia**

Encontrografia Editora Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 306 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

<b>Apresentação.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Educação Física escolar e inclusão: o que dizem os estudos? ....</b>	<b>20</b>
Os caminhos percorridos.....	22
Educação física escolar e inclusão: o estado da arte nos estudos investigados .....	27
Percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar.....	34
Processos de inclusão na Educação Física escolar .....	37
Práticas pedagógicas inclusivas do professor de Educação Física .....	45
Síntese reflexiva sobre os textos analisados.....	49
<b>2. Pressupostos pedagógicos da prática educativa .....</b>	<b>52</b>
Um olhar para as crianças com deficiência.....	53
Compreendendo o conceito de mediação pedagógica.....	58
A relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento....	61
<b>3. O contexto/cenário presente na escola para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão .....</b>	<b>65</b>
A escola investigada .....	65
Participantes do estudo.....	67
O contexto/cenário das aulas de Educação Física com a turma de Pablo .....	71
Observações iniciais do processo de ensino e de aprendizagem de Pablo nas aulas de Educação Física.....	78

<b>4. O processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física: caminhos para a inclusão .....</b>	<b>87</b>
O momento da roda de conversa inicial da aula .....	88
Episódio 1: A roda de conversa inicial.....	89
Episódio 2: O interesse e fixação de Pablo por objetos e coisas como mola propulsora de suas ações no grupo .....	94
Episódio 3: Atividade paralela – brincando com o trampolim .....	101
O momento da vivência com o conteúdo da ginástica.....	105
Episódio 4: Brincando de pique-gelo .....	106
Episódio 5: Quando subir e rolar é legal .....	113
Episódio 6: Brincando em pequenos grupos.....	121
Episódio 7: Aulas abertas às experiências dos alunos (parte 1).....	131
Episódio 7: Aulas abertas às experiências dos alunos (parte 2) .....	135
<b>5. Reflexões críticas sobre o processo de ensino e de aprendizagem vivenciado .....</b>	<b>139</b>
<b>Referências .....</b>	<b>148</b>
<b>Índice remissivo .....</b>	<b>155</b>
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>159</b>

# Apresentação<sup>1</sup>

A política de uma educação para todos, iniciada na década de 1990, foi alavancada a partir da elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que situam um novo momento histórico-social na sociedade. Essa nova tendência educacional, ancorada na perspectiva da inclusão, tem gerado divergências, desafios, possibilidades e novas formas de analisar o meio socioeducacional e nele intervir.

A proposta de educação inclusiva propicia-nos mergulhar nas concepções, na ordem e desordem social e, principalmente, na organização e reorganização política dos direitos humanos. Portanto refletir sobre a inclusão e uma educação inclusiva se faz necessário, por meio de um movimento que nos provoque a repensar as questões relacionadas a todos os envolvidos com o meio escolar, dentre eles, os alunos com deficiência e seus familiares, uma vez que vivemos<sup>2</sup> em uma sociedade constituída por uma grande diversidade

---

1 Tendo em vista a fluidez do texto, neste trabalho, embora nos reportando ao masculino e ao feminino, adotamos apenas a forma masculina, sem flexão. Salientamos, entretanto, que nosso entendimento, nesse caso, estende-se aos dois gêneros.

2 Neste estudo faremos uso do verbo na primeira pessoa do plural considerando que se trata de uma produção cultural coletiva, à exceção dos momentos em que são expressas experiências pessoais, quando o verbo será utilizado na primeira pessoa do singular.



cultural, étnica, social, econômica, política etc., formada por sujeitos diferentes e peculiares que possuem características e singularidades próprias e que se constituem a partir das relações humanas que estabelecem com outros sujeitos no mundo (VIGOTSKI,<sup>3</sup> 2007).

Compreendemos a inclusão como a garantia a todas as pessoas do acesso aos direitos humanos fundamentais, à vida e à plena participação nos espaços/tempo da sociedade. Nesse sentido, acreditamos em um movimento social que reconheça a diversidade humana, acolha as diferenças individuais e construa oportunidades de desenvolvimento que permitam atender com equidade as necessidades educacionais de todos (BRASIL, 2001).

De acordo com os dados do último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 23,9% da população brasileira apresentam algum tipo de deficiência, o que corresponde, aproximadamente, a 46 milhões de pessoas. Esse quantitativo de pessoas com deficiência em tempos de inclusão tem refletido no aumento da presença desse público na escola, tornando necessário ampliar a reflexão sobre as práticas escolares produzidas e expandir o debate sobre esse tema nas discussões e produções acadêmicas na área da Educação e da Educação Física.

Para melhor compreender esse contexto no meio escolar, buscamos apoio nos dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o referido órgão, foi matriculado, no ano de 2019, um número de 1.090.805 alunos considerados público-alvo da Educação Especial nas classes regulares de ensino das escolas comuns (BRASIL, 2019). De acordo com essa informação, isso representa aproximadamente um percentual de 87% do total de alunos da Educação Especial matriculados na educação básica incluídos nas classes comuns de ensino.

Esses dados demonstram que tais alunos têm chegado à escola e têm acesso às classes regulares de ensino, demandando que sejam acolhidos e inclusos,

---

3 Embora existam diferentes grafias para o termo Vigotski (Vygotsky, Vygotski, Vigotskji, Vigotsky e mesmo Vigotskii), nesta obra, optamos por padronizar o uso do termo português Vigotski para citações gerais do autor que não estejam relacionadas com o termo utilizado nas obras citadas nas referências. Para essas situações, utilizamos o nome conforme aparece na obra citada.

tendo suas especificidades atendidas no processo de ensino e de aprendizagem de todas as disciplinas curriculares que compõem essa instituição educacional.

A escola, como um dos espaços humanos de convivência e aprendizado, é plural por sua própria natureza, portanto a educação escolar precisa ser pensada a partir do conceito de uma formação integral do aluno em um ensino participativo, altruísta e acolhedor, que considere as suas competências e capacidades anteriores (JESUS, 2002). Nesse sentido,

O grande desafio para a educação se encontra em buscar novas fronteiras para a escola. Isto significa perceber o outro como um ser único e que está aberto para muitas possibilidades, com múltiplas capacidades de transformação e criação (FERRAZ, 2007, p. 489).

Assim, acreditamos que a escola tem um papel fundamental na constituição cultural e social dos sujeitos com deficiência, por consistir em um espaço rico de relações humanas que possibilitam a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, Correia e Victor (2015, p. 81) consideram que “[...] é por meio das relações vivenciadas na coletividade [que essa instituição proporciona] que será possível consolidar seus processos de desenvolvimento e aprendizagem”.

Porém, muitas vezes, na escola, a criança, o adolescente ou o adulto com deficiência são percebidos pelos professores e pela equipe pedagógica (devido a (pré)conceitos ou falta de informações) com uma visão cristalizada, como se fossem eles a deficiência, ocasionando a impossibilidade da construção de práticas pedagógicas que lhe propiciem avanços no seu desenvolvimento. Insistimos que é necessário compreender que as pessoas com deficiência também são crianças, adolescentes e adultos que possuem desejos e potencialidades e que a deficiência é apenas uma parte das alternativas da sua constituição de sujeito humano (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Nesse contexto, identificamos a Educação Física como um dos componentes curriculares presentes na escola com forte potencial para contribuir com o processo educacional de todos os alunos. Ao reunir no trato pedagógico dos seus conteúdos um rico patrimônio cultural, essa disciplina, quando bem-organizada e sistematizada, possibilita ao educando aumentar o seu repertório de conhecimentos e habilidades e refletir sobre a cultura corporal de movimento — considerada uma das formas de linguagem e

expressão comunicativa da humanidade, permeadas de conceitos, sentidos, princípios e valores que colaboram para os diferentes modos do tornar-se humano (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Duarte *et al.* (2015) salientam em seus estudos que, para colaborar com a promoção da inclusão na escola, ocasionando implicações colaborativas para o processo de desenvolvimento global dos alunos, os professores de Educação Física necessitam conhecer as especificidades desses sujeitos e ter informações relacionadas com a condição de deficiência e seu modo de vida diário, para poder intervir com qualidade na formação humana deles.

A ação educativa do professor pode influenciar o processo de inclusão de alunos com deficiência, já que, a partir de suas atribuições, ele se constitui como um componente importante e essencial na estruturação e na efetuação do processo inclusivo. Por isso defendemos que o docente de Educação Física deve trabalhar com uma abordagem que focalize a participação e a cooperação na convivência com a diversidade, incluindo nas aulas todos os seus alunos, inclusive aqueles que demonstram dificuldades no controle corporal e dos movimentos (SOUZA; PICH, 2013).

Compreendemos que a Educação Física na escola é uma prática pedagógica que trabalha com os conteúdos que constituem a cultura corporal de movimento, como o esporte, a dança, as lutas, o jogo, a ginástica, entre outros (SOARES *et al.*, 1992). Desse modo, as ações de inclusão nessa área devem superar a simples aplicação de atividades físicas e propor intervenções educativas que possibilitem aprendizagens e melhorias no desenvolvimento dos alunos com deficiência, ampliando suas potencialidades e constituindo uma experiência corporal enriquecedora dessas práticas.

Nessa conjuntura, o interesse em estudar a inclusão de alunos com autismo<sup>4</sup> nas aulas de Educação Física é uma decorrência da minha<sup>5</sup> inserção no Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), do Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), durante a graduação em licenciatura na área. Nesse laboratório, participei do projeto de extensão *Brinquedoteca: aprender brincando*, criado no ano de 2009, que realizava intervenções com crianças com e sem deficiência no mesmo espaço-tempo de interação, por meio da brincadeira.

Esse projeto de extensão atendia a crianças com e sem deficiência da educação infantil, de ambos os sexos, com idades entre três e seis anos, no mesmo espaço-tempo de interação, em duas atividades: brincando e aprendendo na brinquedoteca, na sala de brinquedoteca, e brincando e aprendendo com a ginástica, na sala de ginástica olímpica, que envolveu 60 crianças, das quais 20 com diagnóstico de autismo. Além de possuir uma riqueza de recursos materiais disponíveis, contava com um grupo de professores doutores e mestres, docentes formados e acadêmicos em formação dos cursos de Educação Física da Ufes que eram preparados para atender e acompanhar as crianças, constituindo-se, assim, em um ambiente acolhedor e inclusivo.

---

4 Em conformidade com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), são consideradas pessoas com autismo aquelas caracterizadas, de acordo com o apresentado no art. 1º, I e II, com: “I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos” (Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 24 maio 2019).

5 Optamos, em parte do texto da apresentação, narrar aspectos significativos da experiência de um dos autores deste estudo, Gabriel Vighini Garozzi, professor de Educação Física da Educação Básica, que revela sua/nossa motivação em compreender o processo de inclusão do aluno com autismo nas aulas de Educação Física na escola. Por se tratar de uma experiência pessoal, apenas na parte referente a essa narrativa, optamos por empregar a primeira pessoa do singular.

Ao participar desse projeto, tive o primeiro contato com alunos que apresentam autismo e síndrome de Down,<sup>6</sup> entendendo que, em toda a minha trajetória escolar, até este momento, não tinha convivido com nenhum aluno com deficiência. Crianças com Down eu já tinha observado no cotidiano social, mas sem nenhuma interação. Quanto a crianças com autismo, não fazia a mínima ideia de como seriam. Durante minha permanência por um longo tempo no Laefa (quatro anos) e em contato semanal com esses sujeitos, inquietou-me, na criança com autismo, o seu modo de ser e estar nesse espaço social: a dificuldade apresentada para participar das atividades coletivas, a pouca interação com os colegas e adultos e a comunicação verbal pouco presente entre eles, por exemplo.

Na busca por compreender o modo de ser da criança com autismo presente nesse contexto de brincadeira, realizei, em coautoria, a pesquisa intitulada “Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo”, publicada posteriormente na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) (CHICON *et al.*, 2019), que objetivou analisar os aspectos relacionais dessa criança em situações de brincadeira com seus pares. Esse trabalho mostrou que a criança com autismo pode brincar com outras crianças, compartilhar a sua atenção e apresentar um autodomínio de suas ações, desde que o professor ofereça meios e condições durante as aulas que possam atender às suas especificidades e lhes possibilitem participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem.

Esses resultados me motivaram a ir além da realidade vivenciada no projeto, estendendo essa curiosidade para o universo da escola. O fato de ter convivido, ao longo desse tempo, no laboratório com diferentes crianças com autismo me fez perceber que, apesar de apresentarem algumas características que são comuns ao transtorno, cada criança é diferente e possui uma especificidade que lhe é própria, mas que não as impede de aprender e se

---

6 A síndrome de Down é causada por um desequilíbrio na constituição cromossômica do indivíduo devido à presença de três cromossomos 21 em todas ou na maioria das células do corpo. Dentre as características apresentadas, destacam-se: a braquicefalia, base nasal achatada e formato oblíquo dos olhos, pescoço geralmente curto, hipoplasia da região mediana da face, hipotonia muscular, transtornos cardíacos e intestinais, atraso no desenvolvimento da linguagem e presença de deficiência intelectual que varia de criança para criança (SILVA; DESSEN, 2002).

desenvolver, principalmente, nesse ambiente de formação humana em que se constitui o espaço escolar.

Pesquisadoras na área da educação, como Chiote (2011) e Orrú (2009), contribuem para melhor compreendermos a inserção da criança com autismo no espaço escolar ao destacarem a relevância de se trabalhar nas relações sociais com elas, revelando que o baixo investimento dos profissionais da educação nessa área do desenvolvimento ocorre devido às características do seu quadro comportamental, entendido como cristalizado e não mutável pela ação de mediação. A partir desse entendimento e reconhecendo as dificuldades que essa conduta pode criar, consideramos ser necessário: “[...] um maior investimento nas relações com o educando com autismo, vencendo uma determinada visão que se tem a respeito desse sujeito, como um habitante de outro mundo, incapacitado de brincar e se relacionar ou até mesmo aprender” (LISBOA; PINEL, 2015, p. 68).

Contudo, se na área da educação encontramos autores, como Oliveira e Padilha (2015), Orrú (2009) e Chiote (2011), entre outros que se debruçam a estudar o autismo na escola, já na área da Educação Física tivemos dificuldade para localizar trabalhos que abordam o tema no meio escolar. Na pesquisa *Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em periódicos brasileiros online*<sup>7</sup> (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014), foram encontrados apenas 15 artigos que se dedicaram a estudar a inclusão dos sujeitos com deficiência na Educação Física escolar no período demarcado pelo estudo. Dentre essas 15 publicações, nenhuma tratava diretamente da inclusão de pessoas com autismo.

No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),<sup>8</sup> foram localizados alguns estudos que abordaram tal temática, como o de Siqueira (2011) e o de Oliveira (2017). Preocupados com a lacuna nesse campo de conhecimento e embasados nos estudos de Jesus, Baptista e Victor (2006), que retratam a necessidade do

---

7 Foram selecionados periódicos com extratos B1 e B2 para a Educação Física, de acordo com quais de periódicos estabelecida pela Capes (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014).

8 É importante frisar que encontramos, nos periódicos da área pesquisados e no banco de teses e dissertações da Capes, alguns trabalhos que investigam autismo e Educação Física na perspectiva da inclusão fora do contexto escolar.

aumento de ações pedagógicas inclusivas relacionadas com a inclusão de educandos com deficiência na escola, reiteramos a importância da realização de pesquisas sobre a inclusão da criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar.

Chicon *et al.* (2019) destacam em seu estudo um episódio de uma situação do brincar que ressalta a importância da mediação do professor nas ações com a criança com autismo e na atitude de potencializar a relação das outras crianças com ela na brincadeira desenvolvida. Nesse contexto, uma atuação competente do docente somente é possível se ocorrer uma intervenção pedagógica intencional e sistemática. Para isso,

[...] é necessário que o professor tenha um olhar sensível em relação a essa criança, apreenda as pistas, os mínimos detalhes das ações e interações estabelecidas com os outros para que possa potencializá-los (CHICON *et al.*, 2019, p. 174).

O estudo de Siqueira e Chicon (2016) traz resultados significativos quanto à inclusão de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física escolar, apresentando avanços no seu desenvolvimento, quando adotada a perspectiva da inclusão no trabalho pedagógico desenvolvido, apontando para a escola o desafio de encontrar maneiras pelas quais todos possam aprender e se desenvolver nesse ambiente.

De acordo com o Censo Escolar do Inep, no ano de 2019, foram matriculados 166.620 estudantes com autismo<sup>9</sup> nas classes comuns de ensino das escolas regulares brasileiras (BRASIL, 2019). Esse montante nos revela que aproximadamente 15% dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas classes de ensino comum se constituem educandos com autismo. Assim, podemos observar, a partir desses dados, que o número de alunos com autismo nas escolas tem aumentado, fato que era pouco comum há algum tempo. No entanto, atualmente, eles têm acessado o ambiente escolar e chegado até as classes comuns, demandando do professor preparação para poder ensinar os conteúdos e atender a mais essa especificidade que compõe o universo de alunos na escola.

---

9 Não foram incluídos nesse dado apresentado outras especificidades que compõem o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, a Síndrome de Asperger.

A escolarização desses alunos tem se constituído como um desafio aos professores, devido às dificuldades que esses profissionais têm encontrado nas realidades escolares e as condições disponíveis de trabalho enfrentadas na conjuntura atual do nosso país. Na perspectiva da educação inclusiva, os professores necessitam encontrar meios e recursos capazes de abranger todos os alunos nas aulas, assegurando que eles participem ativamente do processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos na turma, inclusive os que apresentam autismo.

Algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2017; SIQUEIRA; CHICON, 2016; CHIOTE, 2011) revelam que a insegurança do professor, a falta de formação específica para o trabalho com esses sujeitos, as características dos alunos com autismo de pouca interação social, as dificuldades na comunicação e interesse restrito em objetos ou atividades têm dificultado a ação pedagógica do educador com esses educandos e prejudicado seu aprendizado e desenvolvimento. Muitos professores fracassam no trabalho com o aluno com autismo ou acreditam que esse sujeito não consegue aprender por achar que ele aprende e se desenvolve como os outros alunos (com desenvolvimento típico, por exemplo), deixando, assim, de considerar a sua singularidade, suas peculiaridades e tempos de aprendizagem no planejamento e materialização do trabalho pedagógico.

Com base na leitura de Orrú (2009), Chiote (2011) e Vigotski (2018), salientamos a importância de o profissional da educação entender que o estudante com autismo possui um modo de aprender e um ritmo de desenvolvimento que lhe é peculiar, podendo por vezes precisar de mais ou menos tempo para conseguir aprender os conteúdos trabalhados em relação aos colegas de classe. Assim, Vigotski (2018) reforça, em sua teoria, que quando as condições de aprendizagem e as atividades ofertadas pela escola consideram as especificidades apresentadas pelo aluno com autismo, tais ações educativas podem provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento desse sujeito.

Perante as ideias expressas, entendemos ser necessário consultar e pesquisar a realidade escolar, em nosso caso, o ambiente das aulas de Educação Física, para poder compreender como o professor tem lidado com a educação e formação do educando com autismo no contexto de sua disciplina.

Diante do exposto, somos guiados pelas seguintes questões instigadoras: como acontece o processo de inclusão de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar? Como se materializa o percurso de desenvolvimento



de uma criança com autismo nos diferentes momentos da aula de Educação Física? Quais são as estratégias pedagógicas adotadas pela professora para possibilitar a inserção, permanência e aprendizagem de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física?

Nessa direção, diante do cenário apresentado na literatura e nas escolas atuais, compreendendo que é somente na relação com o outro que a criança com autismo será capaz de aprender e de se desenvolver, constitui-se como objetivo geral de nosso estudo compreender o processo de inclusão de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, estabelecemos dois objetivos específicos: a) analisar o percurso de desenvolvimento de uma criança com autismo nos diferentes momentos da aula de Educação Física; e b) identificar as estratégias pedagógicas adotadas pela professora para possibilitar a inserção, permanência e aprendizagem de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, em termos de sua organização e estrutura, o livro se configura em quatro capítulos que serão brevemente descritos a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado *Educação Física escolar e inclusão: o que dizem os estudos?*, apresenta uma revisão sistemática em periódicos nacionais da área sobre o tema *Educação Física escolar e inclusão*, no qual realizamos uma imersão no conteúdo dos 19 artigos encontrados, identificando e analisando quatro categorias/eixos de discussão: a) concepções dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência; b) percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar; c) processos de inclusão na Educação Física escolar; e d) práticas pedagógicas inclusivas do professor de Educação Física. A análise dessas categorias coloca em evidência o estado da arte dos estudos nesse campo de conhecimento.

Na sequência, o segundo capítulo apresenta os *Pressupostos pedagógicos da prática educativa*, enfatizando um olhar para a pessoa com deficiência com base nos estudos da Defectologia em Vigotski, a compreensão do conceito de mediação pedagógica e a relação entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento.

O terceiro capítulo, intitulado *O contexto/cenário presente na escola para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão*, contextualiza a escola, os participantes e o cenário das aulas de Educação

Física desenvolvidas com a turma investigada e destaca o processo de ensino e de aprendizagem encontrado na chegada à escola analisada.

O quarto capítulo, *O processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física: encontrando caminhos para a inclusão*, discorre sobre o percurso de desenvolvimento do aluno com autismo nos diferentes momentos da aula de Educação Física, salientando a ação mediadora e as estratégias de ensino adotadas pela professora para inserção, permanência e aprendizado desse estudante.

### **Os autores**

# 1. Educação Física escolar e inclusão: o que dizem os estudos?

Sabemos que, no decorrer da história, as pessoas com deficiência foram privadas do acesso a diferentes bens comuns da humanidade, passando, ao longo de suas vidas, por inúmeras dificuldades na luta pela conquista dos seus direitos como cidadãos. Durante muito tempo, sofreram com processos de exclusão (e ainda sofrem hoje) em uma sociedade constituída por princípios que negam o diferente, o desconhecido, o que foge à regra e tudo aquilo que causa estranheza a um padrão social de vida pensado para indivíduos sem deficiência.

Por causa da exclusão no meio social e visando a garantir a sua “segurança” — em relação a possíveis maus-tratos e a falta de mínimas condições para um desenvolvimento pleno da vida —, historicamente, as pessoas com deficiência foram encaminhadas a instituições especiais que as abrigavam e buscavam atender às suas necessidades educacionais. Entendemos que a plena participação dessas pessoas na sociedade se constitui como condição fundamental para o seu desenvolvimento, pois é pelo convívio com outros humanos que o sujeito se apropria da cultura e busca, a partir de suas experiências, construir suas próprias convicções e se relacionar com o mundo (VYGOTSKI, 1997).

Com o avanço da legislação brasileira no desenvolvimento de políticas educativas referentes à perspectiva da inclusão na sociedade e na escola, como a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

(BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei) (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), os sujeitos com deficiência têm garantido como direito o acesso e a permanência no ambiente escolar. Apesar dessa conquista, consideramos ainda ser preciso ampliar essa realidade, assegurando que esses educandos sejam de fato incluídos na educação escolar e tenham acesso a um ensino de qualidade, capaz de construir possibilidades efetivas que lhes permitam aprender e se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história.

Atualmente, o tema inclusão das pessoas com deficiência na escola tem sido frequente e amplamente debatido no meio acadêmico-científico, na mídia, na área da saúde, da educação e em outros setores da sociedade, com um considerável volume de trabalhos produzidos. Percebemos que na área da Educação e da Educação Física não tem sido diferente.

Dentre os campos dos saberes presentes na escola a Educação Física se configura em um componente curricular que possui papel significativo no processo de inclusão escolar de todos os alunos, pois trabalha com uma importante esfera da cultura humana – a cultura corporal de movimento (SOARES *et al.*, 1992). É relevante, portanto, que o professor entenda que o aluno precisa conhecer e aprender a cultura, pois a sua participação nessa esfera da produção humana e as condições concretas que lhes são oferecidas são fundamentais para as suas possibilidades de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Siqueira e Chicon (2016, p. 125) apontam para a necessidade de “[...] apostar na construção de intervenções pedagógicas na Educação Física que possibilitem a interação social e a aprendizagem de alunos com tal forma singular de ser”.

Além das dificuldades encontradas para a inclusão de alunos com deficiência relacionadas com a formação inicial e continuada de professores, com a infraestrutura escolar e uma educação pensada em formar um ser “produtivo” para o meio social, notamos que ainda existem na Educação Física práticas ligadas ao seu passado recente. Essas práticas buscavam excluir do processo de ensino e de aprendizagem aqueles alunos que apresentavam deficiência, os menos habilidosos e os que não possuíam boa aptidão física, entre outros que não se encaixavam em um modelo construído para atender aos indivíduos mais fortes, sadios e aptos fisicamente.

Apesar dos avanços na construção de teorias que auxiliam e propõem bases para o professor de Educação Física fundamentar e desenvolver o seu trabalho, visando ao processo de inclusão dos alunos com deficiência em sua disciplina escolar (CHICON, 2005; CUNHA, 2013; SIQUEIRA; CHICON, 2016; OLIVEIRA, 2017), sabemos que, em sua prática cotidiana, os desafios e as dificuldades são grandes. Na maioria das vezes, são movidos pelo fato de o educador não acreditar no potencial dos sujeitos com deficiência ou considerar-se despreparado para lidar com tal público, deixando-o à margem do processo de ensino e de aprendizagem e oferecendo atividades isoladas que se constituem em práticas segregadoras para esses alunos em relação ao conteúdo desenvolvido com a turma.

Nesse contexto, importa-nos saber: como o campo da Educação Física inclusiva tem reagido a essa conjuntura, buscando respostas para incluir os alunos com deficiência em suas aulas? Quais limites e possibilidades são apontados no trabalho do professor com esses alunos? Afinal, o que dizem os estudos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no ambiente escolar?

Diante do cenário apresentado, este capítulo tem por objetivo analisar, em periódicos nacionais, o estado da arte nos estudos que abordam a discussão da Educação Física escolar e da inclusão.

## **Os caminhos percorridos**

O estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica que busca viabilizar o estado atual do conhecimento acerca do tema da Educação Física escolar e inclusão nas produções científicas de alguns periódicos nacionais da área. De acordo com Gil (2010, p. 30) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O autor ainda ressalta a possibilidade de construção de uma base teórica a partir do conhecimento acumulado sobre o tema, que auxilie na problematização e fundamentação dos dados da pesquisa.

Os critérios de inclusão para o mapeamento dos artigos nas revistas foram ter como foco o tema “Educação Física escolar e inclusão”, apresentando ações relacionadas com a inclusão de alunos com deficiência e o recorte temporal compreendido entre o período de janeiro de 2008 e agosto de 2018. O

processo de mapeamento e busca das produções científicas nos periódicos selecionados aconteceu entre setembro e outubro de 2018.

A justificativa para a escolha do recorte temporal de 2008 a 2018 está fundamentada em nosso interesse em analisar a produção científica sobre o tema “Educação Física escolar e inclusão na literatura no período que marca os dez anos de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Acreditamos que a implementação da política citada modificou o rumo da Educação Especial — que passa a constituir a proposta pedagógica da escola — e do pensamento inclusivo no sistema educacional brasileiro.

Para a pesquisa nos periódicos, foram selecionados os seguintes descritores (palavras-chave): inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas, estratégias de inclusão na escola, pessoa com deficiência, educação inclusiva, educação especial, autismo. Posteriormente, esses termos foram cruzados com a palavra “Educação Física” no processo de busca das pesquisas.

Para a revisão de literatura, foram escolhidos os seguintes periódicos nacionais da área da Educação Física, indexados e classificados pela Capes: a revista Movimento (A2),<sup>10</sup> a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (B1) e a revista Pensar a Prática (B2). A seleção dos periódicos justifica-se pelo fato de possuírem extratos de qualidade diferentes, demonstrando uma considerável circulação no campo científico e acadêmico, e também porque apresentam boa aceitação e fluxo de artigos vinculados às áreas sociocultural e pedagógica da Educação Física.

O processo de pesquisa nas revistas aconteceu de duas maneiras: a) nas revistas Movimento e Pensar a Prática, foram pesquisados os descritores acima indicados e utilizado o filtro de data para o recorte temporal estabelecido na revisão; b) Já na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, o processo de busca ocorreu a partir da leitura de todos os artigos originais publicados em cada número do periódico no período de tempo demarcado para o processo de busca, selecionando aqueles que apresentavam relações com os descritores elaborados e com o tema da revisão. Tal ação se justifica pelo fato de que,

---

10 Webqualis: estratificação da qualidade da produção intelectual inferida à revista pelo sistema de avaliação da Capes. Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>. Acesso em: 22 out. 2021.

ao pesquisar na revista os descritores, o resultado das buscas só apresentava artigos publicados a partir do ano de 2013, não exibindo publicações de anos anteriores, o que, de certa forma, prejudicaria o nosso recorte temporal. Outro fato é a questão de o filtro de data do periódico só possibilitar a demarcação de tempo a partir do ano de 2014.

Nos dois processos de pesquisa, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos dos estudos para a seleção daqueles que se encaixavam nos critérios de inclusão estabelecidos. Quando necessário, também foi consultado o corpo dos textos para esclarecer eventuais dúvidas. Dessa etapa do processo de coleta de dados, selecionamos 19 pesquisas que se enquadraram nos critérios de busca definidos, a saber:

Quadro 1 — Relação de artigos encontrados (continua)

<b>Periódico/ Revista</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Nome dos autores</b>
Movimento	2009	Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física	Márcia Greguol Gorgatti, Dante de Rose Júnior
Movimento	2011	Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de Educação Física	Afonso Janaína Silva, Edison Duarte, Jose Julio Gavião Almeida
Movimento	2011	Educação Física e inclusão: a experiência na Escola Azul	José Francisco Chicon, Kátiuscia Aparecida Mo- reira de Oliveira Mendes, Maria das Graças Carva- lho Silva de Sá
Movimento	2011	Inclusão na Educação Física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carva- lho Silva de Sá
Movimento	2012	A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso	Maria Luíza Tanure Alves, Edison Duarte

Quadro 1 — Relação de artigos encontrados (continua)

<b>Periódico/ Revista</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Nome dos autores</b>
Movimento	2013	A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho	Gisele Cristina de Souza, Santiago Pich
Movimento	2013	Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da Rede Municipal de Pelotas - RS	Laura Garcia Jung, Alexandre Carriconde Marques, Angélica Xavier Kalinoski, Gabriela Brisolara Xavier
Movimento	2014	Educação Física Inclusiva: atitudes dos docentes	Celina Luísa Raimundo Martins
Movimento	2016	Inclusão e Educação Física no município de Rio Grande: reflexões sobre as percepções dos educandos com deficiência	Alice Sonaglio de Vasconcellos, Leila Cristiane Finochetto, Roseli Belmonte Machado, Débora Duarte Freitas
Movimento	2016	Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência	José Milton Azevedo Andrade, Ana Paula de Freitas
Movimento	2017	Physical Education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspectives	Maria Luíza Tanure Alves, Jalusa Andreia Storch, Gabriela Harnisch, Aline Miranda Strapasson, Otávio Luis Piva da Cunha Furtado, Lauren Lieberman, José Júlio Gavião de Almeida, Edison Duarte
Movimento	2018	A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo	Anaís Suassuna Simões, Ana Rita Lorenzini, Rosângela Gavioli, Iraquitan de Oliveira Caminha, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, Marcelo Soares Tavares de Melo



Quadro 1 — Relação de artigos encontrados (conclusão)

<b>Periódico/ Revista</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Nome dos autores</b>
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2011	Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física	Jane Márcia Mazzarino, Atos Falkenbach, Simone Rissi
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2013	A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Pensar a Prática	2008	Inclusão educacional de alunos com síndrome de Down	Alvaro Rego Millen Neto, T.J. Cardoso Silva
Pensar a Prática	2010	Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual	Atos Prinz Falkenbach, Elaine Regina Lopes
Pensar a Prática	2013	Inclusão social e o aluno com síndrome de Down: um estudo de caso nas aulas de Educação Física	Maria Luiza Tanure Alves, Edison Duarte
Pensar a Prática	2014	Inclusão escolar e Educação Física: a participação dos professores de Hortolândia-SP	Josiane Filus Freitas, Paulo Ferreira Araújo
Pensar a Prática	2015	Professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas em classes que alunos com deficiência estão inseridos	Ana Caroline Duarte, Douglas Roberto Borella, Gabriel Simone Harnisch, Robson Frank, Angela Schone

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para realizar a análise dos dados e identificar o que se tem produzido sobre o tema “Educação Física escolar e inclusão” no período dos dez anos da Pneepei, optamos por trabalhar com a técnica da análise de conteúdo, com o propósito de esmiuçar e analisar o material recolhido, organizando-o em categorias temáticas que nos auxiliem na investigação e estudo dos dados (BARDIN, 2004).

A partir do processo de pré-análise das produções armazenadas, emergiram quatro categorias/eixos de análise: a) Concepções dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência; b) Percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar; c) Processos de inclusão na Educação Física escolar; e d) Práticas pedagógicas inclusivas do professor de Educação Física.

A seguir, apresentamos as ideias centrais dos autores sobre as categorias/eixos encontradas/os na leitura e análise dos textos.

## **Educação física escolar e inclusão: o estado da arte nos estudos investigados**

Nesta etapa do estudo nos dedicamos a analisar os artigos encontrados nos periódicos revisados a partir das quatro categorias de análise citadas.

### *Concepções dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência*

Entre as 19 pesquisas encontradas nos periódicos investigados, destacamos, para a discussão da temática das concepções dos professores, os oito artigos que seguem: “Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física” (GORGATTI; ROSE JÚNIOR, 2009); “Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual” (FALKENBACH; LOPES, 2010); “Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física” (SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011); “Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da Rede Municipal de Pelotas – RS” (JUNG *et al.*, 2013); “Educação Física inclusiva: atitudes dos docentes” (MARTINS, 2014); “Inclusão escolar e Educação Física: a participação dos professores de Hortolândia – SP” (FREITAS; ARAÚJO, 2014); “Physical Education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers’ perspectives” (ALVES *et al.*, 2017).

Os artigos acima procuram evidenciar as concepções e percepções de professores de Educação Física sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

### *Formação inicial e continuada*

O trabalho de Gorgatti e Rose Junior (2009) revela que os docentes investigados apresentaram, em sua maioria, um pessimismo em relação ao processo de inclusão, associado a dois aspectos que aqui cabe destacar: a)

a ausência de preparação (formação) para o trabalho com esses sujeitos na escola; e b) o ambiente desfavorável de ensino onde trabalham, ressaltando que suas escolas se encontram mal preparadas para atender às demandas da inclusão, em razão da falta de espaços acessíveis e da precariedade de recursos materiais.

Os autores afirmam que não existiu grande diferença entre os professores de instituições públicas e os de escolas privadas quanto ao sentimento relacionado às condições da escola, apesar de os docentes de escolas particulares admitirem ter mais meios para adquirir materiais e dispor de um grupo mais amplo de profissionais para um suporte pedagógico aos educandos com deficiência.

Outro dado notável divulgado pela pesquisa aponta que professores formados recentemente e com menos tempo de trabalho na escola se mostraram mais otimistas à inclusão do que aqueles mais experientes e que se formaram antes de ter, em seus currículos, disciplinas referentes à Educação Física adaptada. Essa consideração se aplica a outros autores estudados, como Silva, Duarte e Almeida (2011), Jung *et al.* (2013) e Alves *et al.* (2017).

Nessa perspectiva, o estudo de Freitas e Araújo (2014) salienta que a falta de debates e vivências que problematizem o tema inclusão durante a formação inicial dos educadores tem propiciado a conservação de ideais e (pré) conceitos que limitam o trabalho pedagógico e a implicação do professor no contexto de sua prática. Sendo assim, é necessário que a formação atual dos professores esteja alinhada a um movimento que leve o sujeito em formação

[...] ao exercício de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos para que ele possa buscar em suas experiências e conhecimentos ferramentas pedagógicas para atuar com qualidade em uma sociedade composta na diversidade (SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011, p. 51).

A investigação de Martins (2014) aponta que, na cidade de Porto, em Portugal, há problemas no currículo de formação de professores de Educação Física. Segundo a autora, o currículo dessa área tem se mostrado pouco flexível com as necessidades pedagógicas que o professor tem enfrentado em sua prática e necessita ser reformulado. A sua rigidez tem dificultado a diferenciação pedagógica e a escolha de metodologias pertinentes à aprendizagem de todos os estudantes.

O trabalho de Jung *et al.* (2013) compartilha as ideias citadas, mas acrescenta que o cenário formativo nas universidades brasileiras tem mudado. Os currículos dos cursos de graduação em Educação Física têm passado por um processo de reformulação com a incorporação de disciplinas que tratam do trabalho com as pessoas com deficiência e sua inclusão, proporcionando aos educadores uma formação mais sólida para atuar nesse campo.

Sobre isso Martins (2014) adverte que os docentes precisam ir além daquilo que lhe é disponibilizado no seu processo formativo inicial, necessitando buscar, no decorrer de sua preparação profissional, saberes e experiências que extrapolem a grade curricular de seu curso, permitindo-lhes, assim, complementar e ampliar a sua formação de base.

No entanto, para além de problemas apontados durante a formação inicial, há um entendimento de que as dificuldades expressas por professores para trabalhar com os estudantes com deficiência estão, também, associadas à falta de oportunidades de formação continuada que possibilitem estudar e aprofundar questões referentes a esses sujeitos e à inclusão (JUNG *et al.*, 2013; GORGATTI; ROSE JUNIOR, 2009; FREITAS; ARAÚJO, 2014; ALVES *et al.*, 2017).

A partir dessa compreensão, os estudos de Alves *et al.* (2017), Chicon e Cruz (2014) e Freitas e Araújo (2014) sugerem que é preciso ampliar e qualificar as oportunidades de formação continuada para os educadores que estão presentes na escola. Defendem a promoção de uma preparação para a inclusão que sensibilize os professores a ponto de eles se sentirem comprometidos e atuantes na inclusão escolar de alunos com deficiência. Isso lhes proporcionaria a apropriação de conhecimentos sobre as diferentes tipologias de deficiência, a discussão sobre os prováveis encadeamentos nas práticas pedagógicas de Educação Física, a criação de espaços de diálogo e reflexão que permitam a esses profissionais compartilhar seus casos de inclusão — expondo suas angústias, dificuldades, possibilidades, erros e acertos no processo educativo — e a realização de um debate sobre as circunstâncias atuais da educação brasileira.

O estudo de Falkenbach e Lopes (2010, p. 5) complementa as ideias acima, afirmando que uma primeira e importante modificação na formação do professor — seja ela inicial, seja continuada, “[...] é o conhecimento de como o ser humano aprende e se desenvolve independente de sua diversidade ou deficiência”.

Os autores aqui nos alertam a refletir que, antes de pensar na deficiência em si do nosso aluno, temos que entender que, atrás dessa condição, existe um ser humano que, como qualquer outro, pode aprender e se desenvolver, cabendo a nós, educadores, conhecer como esse ser “funciona” e oferecer condições que lhe permitam aflorar potencialidades para o seu desenvolvimento.

Nesse bojo, outros autores estudados na categoria “Processos de inclusão na Educação Física escolar” contribuem com esse tema, apontando alguns caminhos que podem ser adotados para colaborar com uma formação mais inclusiva. Chicon e Sá (2011) e Alves e Duarte (2012) salientam a importância de se constituir na escola espaços de formação em serviço que possibilitem aos professores momentos de escuta, troca de experiência e estudos que tematizem a questão da inclusão, fortalecendo o corpo docente para o acolhimento à diversidade/diferença em suas aulas. Já Chicon, Mendes e Sá (2011) fazem questão de enfatizar a importância da constituição de um projeto de inclusão que se baseie no planejamento coletivo entre os diversos atores envolvidos com o processo educativo (diretor, pedagogos, coordenadores, professores, funcionários, familiares e alunos).

Pensando na elaboração de ações formativas que visam a auxiliar o trabalho dos professores com os educandos com deficiência no cotidiano de suas aulas, Chicon, Mendes e Sá (2011) entendem que na educação é preciso ter clareza de que não basta apenas pensar no aluno na escola, criar ferramentas para ensiná-lo, se não colocarmos os professores em condição de usar essas ferramentas. Se tivermos bons docentes, com qualidade na formação, com atitudes acolhedoras, nós teremos bons trabalhos com discentes na escola, tenham eles deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não. Assim, ao propor a inclusão de alunos na escola, precisamos pensar também na inclusão dos profissionais.

#### *A atitude dos professores em frente ao processo de inclusão*

Os autores indicam dois aspectos apontados pelos professores como desafios ao processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a saber: a) falta de conhecimento sobre os alunos com deficiência; e b) atitudes “negativas”<sup>11</sup> dos professores perante esse processo. Freitas e

---

11 Segundo as pesquisas estudadas, referem-se a atitudes/ações dos professores menos comprometidas com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiência.

Araújo (2014) evidenciam que a ausência de informações sobre as crianças com deficiência, seja por falta de interesse do professor de buscar a informação, seja por falta de comunicação entre a equipe pedagógica escolar, tem dificultado o trabalho pedagógico com esse público e colaborado para que os docentes mantenham uma visão segregacionista sobre eles.

Já Gorgatti e Rose Junior (2009) ressaltam que a mudança para atitudes mais positivas<sup>12</sup> e receptivas desses professores em prol da inclusão dos alunos com deficiência passa por uma preparação contínua, pela realização de cursos na área da Educação Física adaptada, mudanças de concepções sobre a deficiência, reforço de serviços de apoio dentro da escola e parcerias com outros profissionais, por exemplo, o da Educação Especial. Os pesquisadores salientam que tal processo oportuniza compreender um pouco mais o trabalho com esses estudantes e conhecer sobre seus possíveis potenciais de aprendizagem.

O estudo de Silva, Duarte e Almeida (2011) reforça a questão apresentada, acrescentando ser essencial conhecer os interesses e as vivências anteriores dos alunos com e sem deficiência da turma para planejar um bom programa de aulas para todos. Alerta que a falta de conhecimento sobre as peculiaridades do aluno se configura em uma dificuldade que provoca insegurança no educador e interfere diretamente, de forma negativa, na seleção dos métodos e estratégias de ensino a serem aplicados (ALVES *et al.*, 2017).

Quanto à atitude dos docentes em relação às práticas inclusivas, Silva, Duarte e Almeida (2011, p. 47-48) destacam que suas concepções devem estar baseadas nos seguintes pressupostos:

[...] o professor deverá abandonar os valores da escola tradicional. O indivíduo será visto em suas potencialidades e não como algo abstrato, o foco da educação estará no processo e não no produto a ser alcançado, a proposta pedagógica volta-se à diversidade encontrada no grupo e não à uniformização, e assim, o currículo estará sempre em construção e não já construído.

---

12 Referem-se a atitudes/ações dos professores mais compromissadas com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiência.

### *O papel do professor no processo de inclusão*

Sobre o papel do professor de Educação Física no processo de inclusão escolar, Martins (2014, p. 641) enfatiza: “Não há dúvida de que o docente exerce uma função única dentro da escola. Ele é o elemento de ligação entre a escola, a sociedade, o conhecimento e o aluno”. Concordamos com a autora que a ação do professor é fundamental para uma inclusão escolar e social que busque atingir a equidade e promover oportunidades para todos os educandos.

No entanto, é preciso tomar em consideração o que apontam os estudos de Silva, Duarte e Almeida (2011) e Freitas e Araújo (2014), que afirmam que a área da Educação Física ainda tenta se desfazer de alguns ideais antigos que assolam os professores em favor da promoção da inclusão. Segundo os pesquisadores, alguns profissionais da área ainda têm enxergado o aluno com deficiência sobre o prisma da integração,<sup>13</sup> trabalhando com conteúdos voltados para o treino de habilidades com base na aptidão física, formação de atletas, contribuindo, assim, para a sua segregação nas aulas. Logo, essa situação precisa mudar.

Os autores reforçam a importância da comunicação e da articulação entre os diferentes profissionais da escola para o sucesso da inclusão, mas ressaltam que a postura do professor de Educação Física de somente esperar as informações sobre os alunos com deficiência chegar até eles e não se mover na busca desses conhecimentos com sua equipe escolar são atitudes que têm colaborado para sua “exclusão” do processo. Chicon e Cruz (2014, p. 826) ampliam a discussão, afirmando que, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, devemos reavaliar “[...] nossas atitudes, conceitos e procedimentos, [uma vez que] construir e gerenciar atos pedagógicos inclusivos na Educação Física requer a coragem e ousadia em rever concepções de ensino”.

Contudo, apesar dos desafios e possibilidades encontrados, parcerias firmadas e recursos disponíveis, é necessário compreender que a atuação do professor em seu contexto escolar está permeada por diferentes variáveis. Desse modo,

[...] deve ser entendida como uma inter-relação de diferentes aspectos, além dos conhecimentos acadêmicos,

---

13 Nessa concepção, as pessoas com deficiência são percebidas na sociedade com base no modelo médico da deficiência, isto é, são consideradas como doentes, pacientes, incapazes, pessoas que precisam ser curadas, reabilitadas para só, então, serem inseridas no meio social comum, tendo que se adaptar ao meio como ele está organizado.

pois o envolvimento com a causa e a busca por diferentes metodologias e possibilidades perpassa pelos conceitos e pré-conceitos vividos e compreendidos por cada sujeito no decorrer de suas vidas (FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 237-238).

Assim, os estudos de Martins (2014) e Freitas e Araújo (2014) acentuam que uma boa relação e parceria entre o professor e as famílias dos alunos com deficiência se faz essencial para o processo inclusivo na escola. Defendem que a participação da família na escola pode contribuir com o docente no conhecimento de características e especificidades de seu aluno e na descoberta de possíveis caminhos que o auxilie a atender às demandas necessárias para a aprendizagem do educando.

#### *Amarrando tudo*

Alves *et al.* (2017a) relatam que os docentes estudados destacaram as seguintes dificuldades para a realização da inclusão em seus contextos escolares: condições ruins de trabalho associadas à falta de recursos materiais e espaços acessíveis para uma prática inclusiva; mudanças constantes de escola que prejudicam um trabalho contínuo com os mesmos alunos; ausência de tempo adequado para o planejamento das aulas; alto número de educandos por turma; dificuldade de envolver o aluno durante toda a aula; dificuldades de lidar com alunos com autismo, devido a sua particularidade de isolamento social; necessidades educacionais dos estudantes sem deficiência relacionadas com o comportamento, interesse e medo de realizar atividades físicas; diversidade de deficiências na mesma sala de aula; e falta de políticas de apoio que ofereçam acesso a um ensino de qualidade.

Além das dificuldades citadas, encontramos nos estudos indicações de algumas possibilidades e sugestões para melhoria da inclusão escolar: redução no número de alunos por turma; presença de um professor auxiliar (ou assistente) nas aulas; oportunidade de trocar experiências com outros profissionais; maior apoio da equipe escolar; valorização do profissional da educação, com a oferta de melhores condições de trabalho; inclusão do esporte adaptado no currículo como direito de aprendizagem de todos os estudantes; experiências anteriores dos docentes com ensino inclusivo; possibilidade de aprender sobre a inclusão no trabalho com os alunos com deficiência; formação na área da Educação Física adaptada; metodologias e estratégias de



ensino abertas às diferentes possibilidades (ALVES *et al.*, 2017; GORGATTI; ROSE JUNIOR, 2009; CHICON; CRUZ, 2014; FREITAS; ARÁUJO, 2014).

No geral, a análise das percepções dos professores provoca-nos a pensar que a própria configuração e a organização da escola têm colaborado para o afastamento da Educação Física diante do processo de inclusão escolar. Chama-nos a atenção que, para tornar essa instituição de ensino acessível a todos, é necessário promover “[...] mudanças nos conceitos, costumes e práticas estabelecidos há décadas pela sociedade” (FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 238).

Concluindo, Martins (2014) reforça que é no desenvolvimento de uma formação crítica e sensível às diversas possibilidades de aprendizagem e em cooperação e articulação com toda a comunidade escolar que podemos construir uma cultura inclusiva no seio da escola. Desse modo, defendemos uma educação inclusiva que se fundamente no reconhecimento e acolhimento da pluralidade de sujeitos que compõem o universo escolar, configurando-se numa proposta educacional que busque melhorar a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

## **Percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar**

Dentre os 19 artigos estudados, nesta categoria, dois se encaixam. São eles: “A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola” (CHICON; SÁ, 2013) e “Inclusão e Educação Física no município de Rio Grande: reflexões sobre as percepções dos educandos com deficiência” (VASCONCELLOS *et al.*, 2016). Os dois estudos em tela buscam desvelar os sentidos e as percepções de alunos com deficiência sobre o seu processo de inclusão escolar, analisando como eles percebem a si mesmos nas práticas educativas oferecidas nas suas unidades escolares.

As pesquisas de Chicon e Sá (2013) e Vasconcellos *et al.* (2016) apontam que os educandos com deficiência investigados apresentaram uma visão negativa quanto aos processos de inclusão escolar que são vivenciados por eles. Convergem também no aspecto de que apenas o acesso e a presença desses estudantes na escola não asseguram a sua inclusão. Concordam que a proposta de dar voz e ouvir os sujeitos com deficiência se constitui em uma importante atitude que colabora para modificar e melhorar o processo de inclusão

nas escolas, visto que revela as perspectivas e as experiências dos alunos que passam por esse processo nos ambientes de ensino.

Chicon e Sá (2013) reforçam tais considerações ao evidenciar que os alunos com deficiência intelectual acompanhados na pesquisa revelaram uma autopercepção negativa sobre si mesmos, relacionada com os processos de ensino/aprendizagem vivenciados nas diferentes disciplinas escolares, incluindo a Educação Física, e, também, com aqueles realizados no ambiente do laboratório pedagógico.

Do mesmo modo, Vasconcellos *et al.* (2016) corroboram o apresentado, ao expor que os educandos com deficiência manifestaram ocorrer pouquíssimas interações com os outros colegas de classe e disseram que, embora participassem de algumas atividades durante as aulas de Educação Física, percebiam que ainda eram vistos como um outro que causava estranheza e recebia um tratamento diferenciado naquele meio.

Em consequência disso, Chicon e Sá (2013) ressaltam que um dos maiores obstáculos ao movimento da inclusão está associado à condição de exclusão que tem sido operada na escola atual. Por outro lado, Vasconcellos *et al.* (2016) vão além, questionando o imperativo de inclusão estabelecido na escola como um processo que se caracteriza como algo benevolente e benéfico para todos. Apoiadas nos estudos foucaultianos, as autoras tentam, ao longo do texto, desconstruir as verdades que são produzidas acerca da inclusão escolar, salientando a existência de mecanismos de in/exclusão naquele espaço de ensino e buscando evidenciar as práticas de exclusão sofridas por alunos considerados incluídos.

A partir da perspectiva teórica adotada, e embasadas nos conceitos de norma, normação e normalização, as pesquisadoras, ao problematizar as falas do aluno considerado “anormal”, “[...] o outro, o excluído, o estranho, aquele a quem devemos respeitar e exaltar sua diferença, mas de maneira alguma ser parecido” (VASCONCELLOS *et al.*, 2016, p. 839-840), deixam de enfatizar alguns aspectos importantes que emergem no processo de escuta desse sujeito, para focalizar os processos de vigilância e normalização que ele sofre no meio escolar pelos profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico.

Segundo as autoras, a escola está a todo o momento querendo enquadrar os alunos em um padrão de comportamento adequado para o convívio em sociedade, por exemplo, por meio de alguns parâmetros, como a idade, o conteúdo,

o mapeamento de sala, entre outros. Nesse propósito, vê, nas figuras do professor/a que administra a turma e do monitor que acompanha o estudante com deficiência, peças importantíssimas para o processo de vigilância e adequação das condutas dos educandos.

Elas ainda criticam a maneira como a escola tem se organizado para realizar a inclusão do aluno com deficiência. Pautada em ações que procuram delimitar os movimentos desse aluno, tornando-o o mais conveniente possível ao local em que está inserido, a escola acaba por estabelecer um padrão de comportamento semelhante para todos os alunos, mesmo que essa atitude signifique não respeitar o próprio tempo de cada um. Isso se manifesta no cumprimento dos horários, na cópia das matérias passadas no quadro, na organização em filas e no controle das condutas.

Em síntese, as pesquisadoras justificam que “As atitudes em torno dos sujeitos anormais na tentativa de adequá-los respondem a um objetivo social de tentar melhor governá-los e conduzi-los para dentro de uma norma estabelecida” (VASCONCELLOS *et al.*, p. 845), que visa a preparar o aluno para viver devidamente em sociedade.

Já Chicon e Sá (2013) destacam que apesar de os educandos com deficiência investigados terem experienciado interações escolares reveladoras de uma condição excludente vivida por eles, seja nas aulas regulares, seja nas aulas de Educação Física, também apontam que, diferentemente desse cenário, a existência, na escola investigada, do projeto extracurricular intitulado “Trupe do Palhaço Caramelo” se apresentou como um fator positivo para a possibilidade de inclusão desses alunos nesse contexto.

Consistindo no desenvolvimento de atividades coletivas de ginástica geral e circenses por educandos com e sem deficiência, o projeto demonstrou melhorar a autoestima dos estudantes com deficiência, pois permitia que eles passassem da condição de figuração vivida durante as aulas regulares para a de protagonistas de suas respectivas histórias de vida, ao experimentarem oportunidades de criar e se expressar, enxergando, assim, sua participação nesse local como muito significativa para o seu viver.

Entretanto, em suas considerações, ambas as pesquisas criticam a maneira como a sociedade tem encarado as pessoas com deficiência que não se encaixam em certos padrões de comportamento e modos de vida. Reprovam a atitude dos sujeitos que notam apenas a condição incapacitante da deficiência

apresentada por tais indivíduos e chamam a atenção para a limitação social criada em torno dessas pessoas, salientando a necessidade de valorizar as capacidades e qualidades que expressam, que, se estimuladas, podem provocar avanços em seu desenvolvimento.

Nesse caminho, Chicon e Sá (2013) e Vasconcellos *et al.* (2016) concordam que a tarefa da inclusão não é somente da escola, mas também da comunidade e das famílias envolvidas no contexto no qual todos são responsáveis pelas decisões e condução do processo.

Por fim, ao evidenciar a importância de acreditarmos “[...] no potencial humano e de valorizarmos as diferentes linguagens de movimento presentes nas práticas corporais existentes na cultura” (CHICON; SÁ, 2013, p. 386), os autores nos alertam para a necessidade de pensarmos um projeto de escolarização que assuma a diversidade humana como norteadora do processo pedagógico.

## **Processos de inclusão na Educação Física escolar**

Dos 19 artigos selecionados durante a pesquisa de revisão, sete foram abrangidos por esta categoria de análise: “Inclusão educacional de alunos com síndrome de Down” (MILLEN NETO; SILVA, 2008); “Inclusão na Educação Física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana” (CHICON; SÁ, 2011); “Educação Física e inclusão: a experiência na Escola Azul” (CHICON; MENDES; SÁ, 2011); “Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011); “A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso” (ALVES; DUARTE, 2012); “Inclusão social e o aluno com síndrome de Down: um estudo de caso nas aulas de Educação Física” (ALVES; DUARTE, 2013); “A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo” (SIMÕES *et al.*, 2018).

As pesquisas citadas buscam evidenciar como tem acontecido o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física nas realidades escolares investigadas. Na análise dos referidos artigos, identificamos, a partir das experiências estudadas, alguns pontos que nos permitem caracterizar e problematizar as contribuições dos estudos para se pensar a inclusão escolar.

### *A importância de um ambiente socioeducacional organizado*

Segundo afirmam Chicon e Sá (2011), quanto mais diverso e distinto for o ambiente da escola, mais plausível será oferecer possibilidades enriquecedoras aos envolvidos. Alves e Duarte (2012) acrescentam que o processo de inclusão dos educandos com deficiência precisa ir além do propósito de alcançar metas educativas, oportunizando também que esses sujeitos sejam incluídos na teia social formada em sua classe e no espaço escolar por completo.

Nessa linha de pensamento, o trabalho de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) ressalta a importância da familiarização que os alunos com deficiência precisam ter com o ambiente de ensino do qual farão parte, pois tal conhecimento permite a tomada de informações que irão auxiliar o seu percurso escolar. Os autores reforçam tal ideia salientando que “[...] o ambiente escolar é um elemento potencializador da aquisição da cultura da criança e de suas relações interpessoais” (p. 96) e que o contexto sociocultural construído pela comunidade escolar onde a pesquisa se realizou foi preponderante para a aprendizagem e o desenvolvimento de educandos com deficiência visual, ao promover e estimular aprendizagens que romperam com o ideário da deficiência.

Diferente da realidade apresentada pelo trabalho anterior, que concebe, em suas análises, possibilidades de inclusão para os estudantes com deficiência, o estudo de Millen Neto e Silva (2008) evidencia um contexto escolar distinto, ao expor que, dentro de um projeto educacional de inclusão, se ocultava uma forma de segregação, pois dois dos alunos com síndrome de Down investigados eram designados a frequentar apenas a classe especial, tendo atendimentos e acessos a locais restritos na escola. Eram impossibilitados de interagir com outros sujeitos no ambiente, sob a justificativa discriminatória de que seria prejudicial a eles.

Além disso, os autores destacam o desabafo das professoras que trabalham com a classe especial, em relação à ausência de apoio de sua gestão escolar para a realização de uma boa prática, falta de uma sala apropriada para o atendimento desses estudantes e carência de recursos materiais e pedagógicos que possibilitem desenvolver um trabalho qualificado. Eles ainda revelam que as aulas de Educação Física desses alunos com Down eram compostas somente por alunos especiais.

Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011), Alves e Duarte (2012), Simões *et al.* (2018) concordam que um movimento inclusivo nas aulas de Educação Física

é possível, quando se realizam modificações na estrutura e organização das atividades que permitem a participação de todos os alunos.

Sendo assim, torna-se necessário, no contexto singular da Educação Física, despertar o professor/a para “[...] uma reorganização da aula, de forma que objetivos, conteúdos, métodos e recursos possam ser experimentados, compreendidos e explicados de acordo com os limites e possibilidades pessoais e grupais” (SIMÕES *et al.*, 2018, p. 45).

Os autores apontam que essa reorganização do trabalho pedagógico pode acontecer quando o professor não apenas problematiza o ensino e a aprendizagem, mas também considera e valoriza os conhecimentos e as experiências trazidas do cotidiano pelos alunos para a escola, organizando, assim, o seu planejamento e a sua prática a partir das capacidades e especificidades apresentadas pelo sujeito.

#### *A diversidade humana como premissa para o projeto de inclusão*

Para pensar um projeto educacional inclusivo que propicie ao professor de Educação Física estrutura e possibilidades para desenvolver uma prática pedagógica que seja capaz de mobilizar apoios didático-pedagógicos fundamentados em uma lógica plural, que atenda a todos os estudantes, Chicon e Sá (2011) nos advertem sobre a necessidade de considerar a diversidade humana como uma premissa de vida, acreditando no potencial humano revelado pela pessoa. De acordo com Chicon, Mendes e Sá (2011, p. 195):

Incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com [deficiência] possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar a riqueza em que se constitui o ambiente escolar, caracterizado por ser um espaço que reúne sujeitos com diferentes experiências e histórias de vida, habilidades e necessidades de aprendizagem que, em seu conjunto, formam a diversidade humana.

A pesquisa de Martins (2014), estudada na categoria “Concepções dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência”, colabora com esse

tema, reforçando a relevância da existência da diversidade humana nas classes escolares. Segundo o relato de um dos professores entrevistados nesse estudo, “[...] as crianças que convivem com a diferença tornam-se seres humanos melhores, mais tolerantes e compreensivos, com maior consciência moral e de cidadania. Já as crianças com deficiência têm uma maior interação social [...]” (p. 645).

Em consonância, Millen Neto e Silva (2008) defendem que o processo de escolarização precisa oportunizar uma formação semelhante a todos. Para isso, a escola deve buscar adequar-se às características individuais de cada educando, especialmente àquelas dos sujeitos com deficiência, respeitando as suas diferenças e se preparando para recebê-los.

Sendo assim, dentro do bojo das disciplinas escolares, concebemos a Educação Física com boas possibilidades de oferecer práticas educativas inclusivas, por apresentar um diferencial que consiste na questão de trabalhar com diversas linguagens, considerando variadas formas para resolução de suas atividades.

#### *A relevância das relações sociais para o processo de ensino e de aprendizagem*

De acordo com Vigotski (2007), a formação humana ocorre a partir das relações sociais que são estabelecidas no cotidiano por meio da interação com outros sujeitos. Com base nas ideias do autor, entendemos a escola como uma das principais instituições sociais responsáveis pela tarefa de educar e formar o ser humano. Além da função de socializar e ensinar os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, a escola possui o papel fundamental de proporcionar práticas que trabalhem o relacionamento interpessoal entre os indivíduos ali presentes, visando a possibilitar posteriormente um bom convívio em sociedade.

Sob esse enfoque, Chicon, Mendes e Sá (2011) revelam em seu estudo uma prática escolar no espaço-tempo das aulas de Educação Física que restringia as possibilidades de relações sociais dos sujeitos com deficiência. Os dados do trabalho em questão apontam que a professora de Educação Física promovia a segregação dos alunos com deficiência em suas aulas, ao não possibilitar que eles participassem das atividades junto com os outros colegas. Geralmente, recebiam da professora uma bola de basquete e eram orientados

a ficar jogando a bola em uma tabela fixa na parede que ficava próxima à quadra, à margem de onde a aula era realizada com os outros alunos.

Conforme relatam os pesquisadores, a ausência de relações sociais do aluno com deficiência com os colegas durante a situação formal da aula de Educação Física era comum a outros componentes curriculares da escola, por falta da ação mediadora dos professores.

O artigo discute que, diante dessa situação, somada à falta de incentivo e problematização que mobilizasse a interação e a colaboração entre os colegas de turma por parte dos professores, os educandos sem deficiência acabavam por reproduzir as atitudes de segregação manifestadas pelos docentes, não acolhendo nem buscando se relacionar com os colegas com deficiência. Os autores, apoiados em Vigotski, afirmam que a falta de relacionamentos sociais entre os alunos com e sem deficiência acomete o aprendizado e prejudica a possibilidade de trocas que permitam a transformação da realidade de cada sujeito (CHICON; MENDES; SÁ, 2011).

Diferente do trabalho anterior, encontramos, no estudo de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011), uma atitude acolhedora aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A pesquisa evidencia que, apesar das dificuldades materiais encontradas, o trabalho realizado pela professora investigada criou estratégias e atividades alternativas que possibilitaram a participação e a aprendizagem ativa de uma aluna com deficiência visual no contexto da aula. Merece destaque também, nesse contexto, a participação e envolvimento dos colegas nessa ação de inclusão, que sempre se colocavam disponíveis para auxiliá-la quando necessário, seja no deslocamento pelo espaço escolar, seja durante as atividades realizadas pela turma.

Essa interação e envolvimento positivo entre a aluna cega e os colegas no ambiente de aula trazem benefícios de aprendizagem mútuos, em que todos aprendem os conteúdos ensinados na disciplina e aprendem a respeitar e conviver com as diferenças/diversidades.

Em frente a esse cenário bacana do movimento de inclusão, Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) citam Vigotski para ressaltar que quando o ambiente sociocultural se dispõe a acolher as diferenças e a oferecer práticas que procuram potencializar a interação social entre os sujeitos presentes, está colaborando para a formação das funções psicológicas superiores deles.



### *O professor como mediador entre o conhecimento e os educandos*

O professor é o principal mediador entre o conhecimento e os alunos. É o agente escolar responsável por transmitir e ensinar os conhecimentos produzidos e sistematizados pelo homem em sua história (SIMÕES *et al.*, 2018). Por isso possui em suas mãos uma importantíssima ferramenta pedagógica que é o acesso ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Chicon e Sá (2011) enfocam a responsabilidade que representa o lugar ocupado pelo professor/a na escola quanto ao processo de sistematização e socialização dos conhecimentos. Ressaltam a atenção que os docentes precisam ter em relação aos discursos que põem em circulação no cotidiano das aulas, devido ao poder de subjetivação que expressam e ao movimento dos alunos de “[...] se perceberem e/ou se valorizarem a partir da imagem que o professor reflete neles [...]” (CHICON; SÁ, 2011, p. 50).

Alertando que os docentes devem estar conscientes sobre a dimensão do papel que exercem no contexto escolar, Millen Neto e Silva (2008, p. 113) frisam que “[...] é na relação concreta entre o educando e o professor que são fornecidos os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas”. É nessa relação também que o professor identifica as lacunas e os problemas referentes à aprendizagem dos alunos e pode propor alternativas, como o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, gerando relações de troca de experiências entre os alunos (ALVES; DUARTE, 2012).

Outro ponto interessante extraído da análise se refere à identificação pelo professor do momento no qual é necessário alterar algum elemento no seu método de ensino ou no currículo praticado, para que a aula vá ao encontro do interesse e da singularidade dos alunos. Para isso, é necessário que o professor identifique o que seus alunos já conseguem fazer de forma independente em relação ao conteúdo proposto, para que, assim, consiga agir sobre aquilo que eles ainda necessitam aprender, oferecendo novos aprendizados e condições que propiciem avanços no seu desenvolvimento.

É preciso que o trabalho educativo inclusivo seja capaz de formar um sujeito que desenvolva capacidades para poder explicar aquilo que está em seu entorno, relacionando as suas aprendizagens com situações da vida (SIMÕES *et al.*, 2018; MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011).

### *A escola e o movimento de inclusão*

Entendemos que a escola possui um papel primordial no processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, porém defendemos que ela não pode ser a única unidade social responsável por trabalhar e construir caminhos em prol da inclusão. Argumentamos em favor de uma articulação e de um trabalho coletivo entre a equipe escolar, os alunos, a família, a comunidade no entorno da escola, o meio acadêmico e os setores da saúde, da educação, da cultura, do esporte e lazer (entre outros) para o alcance dessa conquista.

Buscamos apoio em Millen Neto e Silva (2008) que reforçam a compreensão de que a escola precisa de parcerias que colaborem na solução dos problemas de aprendizagem e da inclusão. Segundo os autores, é necessário “[...] entender a inclusão como uma filosofia social que prega a igualdade de direitos e o respeito às diferenças que, para sair do plano abstrato e tomar corpo em projetos concretos, não pode ficar a cargo de uma única instituição, como a escola” (p. 112). Ainda apontam, em seu estudo, que a participação em um projeto esportivo extracurricular e o apoio da família na formação do aluno incluído na turma regular foram essenciais para produzir um conjunto de experiências que contribuíram enfaticamente para o seu desenvolvimento.

Alves e Duarte (2012, 2013) corroboram a ideia expressa, sugerindo que a pouca produção de pesquisas científicas sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física não tem colaborado para auxiliar os profissionais na busca de ferramentas para o seu trabalho escolar cotidiano. Acrescentam também que outra alternativa seria ouvir os próprios alunos com deficiência e seus pais na tentativa de captar os pontos positivos e negativos vivenciados por eles nesse processo, para poder, dessa forma, desvelar as principais dificuldades e possibilidades concernentes a essa experiência.

No entanto, pensando nas possibilidades de atuação da escola para a concretização do projeto de inclusão educacional, o trabalho de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) revela que o sucesso observado na inclusão da aluna com deficiência visual aconteceu em parte pelo acolhimento e reconhecimento da aluna perante a comunidade escolar como um todo. Conforme expresso na pesquisa, o ambiente de possibilidades que foi criado em torno da aluna permitiu que ela participasse ativamente das aulas com a sua

turma, demonstrasse autonomia no deslocamento pela escola e se sentisse pertencente ao contexto escolar que se mostrou acolhedor e estimulante para o seu processo de aprendizagem.

Com base em Vigotski, os autores supracitados salientam que “[...] a deficiência é muito mais social que biológica, sendo as limitações e fragilidades impressas pelo contexto social. Um contexto social que provoca e estimula consegue naturalizar e desenvolver aprendizagens que rompem com a ideia de deficiência” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p. 98).

Nesse sentido, Chicon, Mendes e Sá (2011) indicam que a escola precisa se tornar um lugar na vida dos alunos diferente de outros que vivenciam, propiciando uma experiência escolar preciosa e transformadora. Deve ainda possibilitar a aprendizagem de conhecimentos que lhes permitam atuar com propriedade na sociedade do conhecimento. Nesse movimento, a Educação Física se constitui como uma área-chave “[...] de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola [tornando] [...] a educação mais inclusiva [...]” (CHICON; MENDES; SÁ, 2011, p. 199).

A partir de uma análise geral sobre os dados apresentados e os apontamentos realizados nos artigos, constatamos que a inclusão não é algo que se possa copiar de algum manual para aplicar na realidade em que se vive. Mais do que isso, em cada realidade vivenciada, há que se considerar: as especificidades dos sujeitos com deficiência; as características dos professores e da equipe pedagógica da escola; as condições de infraestrutura e organização do ambiente escolar; assim como a localização da unidade de ensino levando em conta o contexto ao qual pertence.

É necessário, portanto, considerar essas condições para que se possa formular um projeto de inclusão alicerçado no reconhecimento das diferenças e na promoção da equidade de oportunidades de acesso, permanência e aprendizado na escola, produzindo uma prática comprometida em proporcionar a participação nas atividades e a aprendizagem dos conhecimentos escolares a todos os estudantes.

## **Práticas pedagógicas inclusivas do professor de Educação Física**

Entre as pesquisas selecionadas nos periódicos revisados, três enquadram-se nesta temática das práticas pedagógicas: “A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho” (SOUZA; PICH, 2013); “Professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas em classes que alunos com deficiência estão inseridos (DUARTE *et al.*, 2015); “Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência” (ANDRADE; FREITAS, 2016). Os três estudos alinham-se ao movimento de revelar o agir, as ações e as práticas pedagógicas de professores de Educação Física, produzidas em contextos escolares em que estão presentes alunos com deficiência e que tentam oportunizar aos sujeitos um processo de ensino e de aprendizagem significativo para o seu desenvolvimento.

Os três artigos analisados salientam que as práticas pedagógicas dos professores investigados promoveram parcialmente a inclusão de alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física observadas. Confluem para a importância da construção de métodos de ensino, estratégias pedagógicas e recursos materiais e humanos que sejam condizentes com o ensino inclusivo e que possibilitem o desenvolvimento de intervenções capazes de potencializar os interesses e contemplar as necessidades de todos os educandos. Defendem a importância de o profissional da educação abraçar o projeto de inclusão como norteador de sua prática pedagógica na escola, considerando a diversidade humana como um fator enriquecedor da cultura.

A investigação de Duarte *et al.* (2015) traz algumas colaborações para pensar uma prática pedagógica inclusiva, ao evidenciar a importância de o professor reconhecer as especificidades dos alunos com deficiência na elaboração de aulas para o processo de ensino e de aprendizagem da turma. Sobre esse aspecto, ressaltam que algumas ações podem ser tomadas pelos professores, como: conhecer a origem, a etiologia e as características da deficiência de seu aluno, descobrir com qual idade tal condição foi adquirida ou se o sujeito já nasceu com ela e quais são as inferências para o processo de desenvolvimento integral da criança.

Ancorados nos pressupostos de Libâneo, que considera importante a qualidade dos métodos, meios e estratégias de ensino para a realização de uma

boa prática pedagógica, Duarte *et al.* (2015) utilizaram a classificação sobre o método de ensino apresentada pelo autor citado, para indicar, em seus resultados, os métodos que foram empregados com maior relevância pelos docentes investigados durante suas práticas pedagógicas em turmas inclusivas.

Entre os métodos utilizados, destacam-se: o Método de Exposição Verbal, que foi usado para explicar as atividades conhecidas pelos estudantes; o Método Demonstrativo, que facilitou a explicação das atividades mais complexas; o Método de Elaboração Conjunta, que possibilitou o diálogo entre professor e aluno, fomentando a criatividade e a participação do segundo na configuração das aulas; o Método de Trabalho em Grupo, utilizado em jogos pré-desportivos e brincadeiras que incentivavam a reunião em grupo para decidir as soluções perante os desafios colocados; e o Método de Trabalho Individual, empregado para alunos com idades entre seis e oito anos, devido às características que os sujeitos dessa faixa etária apresentam quanto ao relacionamento interpessoal.

No entanto, Duarte *et al.* (2015) relatam que, durante o acompanhamento das práticas, houve pouca utilização dos Métodos de Elaboração Conjunta e Trabalho em Grupo. Segundo eles, tais métodos devem ser mais bem explorados no transcorrer do processo educacional, devido às possibilidades de interação e troca de conhecimentos que oferecem na prática do trabalho em equipe, permitindo que todos os educandos possam colaborar da sua maneira.

Quanto aos recursos materiais utilizados para efetivação de uma prática inclusiva no contexto analisado, os autores citados salientam que os materiais aos quais os docentes mais recorreram durante seu trabalho pedagógico foram bolas, arcos e cordas. Contudo, conforme ressaltado na pesquisa, a utilização desses materiais não limitou o ensino nem impediu a realização de uma prática pedagógica que considerasse a participação de todos os alunos, pois se desenvolveu a partir de uma abordagem criativa sobre o conteúdo proposto, privilegiando atividades que exigiam apenas os movimentos e ações do corpo.

Da mesma forma que o estudo anterior, a pesquisa de Andrade e Freitas (2016) também contribuiu para a reflexão sobre uma prática pedagógica mais inclusiva, ao sinalizar ações importantes de professoras de Educação Física durante o processo educativo de estudantes com e sem deficiência.

O trabalho enfatiza o movimento das docentes em suas práticas com relação à forma como organizaram as suas aulas e o modo como pensaram a inclusão no espaço da sua disciplina. Algumas ações merecem ser acentuadas, tais como: o protagonismo dado aos educandos com deficiência durante as intervenções; o reconhecimento de saberes desses sujeitos advindos de experiências sociais anteriores ao processo de aprendizagem dos conteúdos; e a importância de privilegiar a presença do outro na elaboração dos conhecimentos escolares, conscientizando todos os alunos sobre a necessidade de aceitar e conviver com as diferenças, salientando o benefício de aprender junto com o coletivo.

Diferente das realidades apresentadas pelos autores citados, a pesquisa de Souza e Pich (2013) divulga um contexto no qual os professores investigados desenvolviam uma prática pedagógica que privilegiava apenas o ensino do esporte baseado nos códigos e modelos do esporte-competição. Os docentes organizavam os conteúdos da sua disciplina ao longo do ano, de acordo com a ordem de realização dos esportes no circuito dos jogos escolares daquela rede de ensino.

Os autores citados entendem que valores ancorados nessa lógica não comungam com valores relativos a propostas pedagógicas direcionadas à educação de todos, ou seja, às práticas inclusivas. Esses modelos caminham muito mais para um processo de exclusão, quando provocam a competição entre um e outro e disseminam princípios individualistas e cobranças de performance, do que um processo que busca um ensino colaborativo, considerando cada sujeito importante para o aprendizado de todos.

Concordamos com Duarte *et al.* (2015), ao salientarem que uma proposta pedagógica alternativa ao trabalho com o conteúdo do esporte-competição indicado no estudo anterior seria a opção por trabalhar com os conteúdos de jogos, brincadeiras e ginástica focados no trato dos aspectos lúdicos e possibilidades do criar e experimentar corporal.

Souza e Pich (2013) justificam que tal contexto relativo a uma prática ancorada no trabalho com o esporte tradicional e a dificuldade de abordar outros conteúdos estão relacionados com a formação dos profissionais estudados, pois tanto sua formação inicial quanto sua formação continuada careceram de abordagens e experiências inclusivas que permitissem ao professor pensar uma nova prática, diferente daquela que vinha sendo realizada, na

qual era cobrado dos alunos um desenvolvimento motor normal e um bom rendimento esportivo. Em relação aos educandos com deficiência, era esperado apenas que conseguissem a aceitação e socialização da classe na qual estavam inseridos.

De acordo com os autores, a entrada dos pesquisadores no campo de estudo para pensar junto com os professores o trabalho pedagógico levou esses profissionais da escola a refletir e agir no sentido de uma reorientação dessas práticas pedagógicas, alicerçadas nos códigos do esporte tradicional (competição, seleção, performance), visando à ressignificação desses valores que não são favorecedores de inclusão, mas sim de um movimento de exclusão. Essas práticas adotadas cobram performance, vencedor e vencido e não permitem a participação efetiva daqueles sujeitos que apresentam deficiência.

Nesse movimento, Souza e Pich (2013) anunciam algumas adversidades que os professores tiveram que superar para propor práticas mais inclusivas, tais como: o sistema de avaliação escolar padronizado em toda a rede, que pretendia conceituar o desempenho das capacidades psicomotoras dos alunos, ao invés de preconizar uma abordagem mais reflexiva, conveniente com o ensino inclusivo; as barreiras atitudinais dos próprios docentes que demonstravam certa resistência em aplicar um modelo de ensino diferente do qual foram formados, que se voltava para o rendimento motor e esportivo; e a falta de apoio da gestão escolar das unidades pesquisadas e do sistema escolar em questão, dificultando o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

No entanto, autores ainda revelam que, por meio de um processo de reflexão-ação, os profissionais envolvidos modificaram as características de sua atuação com ações que provocaram a inclusão do estudante com deficiência em suas aulas, iniciando, assim, um trajeto na busca de um ensino de qualidade a todos os sujeitos presentes no meio escolar.

Segundo a fala de um dos professores pesquisados no estudo, tal processo contribuiu para que ele pudesse repensar a sua prática pedagógica e reestruturar o seu planejamento para o próximo ano, considerando importante transformar o seu trabalho para promover um processo de inclusão que aceite e valorize as diferenças.

Compreendemos que a inclusão se refere a uma Educação Física com o significado de educar para a diferença, para a convivência e a aceitação das diferen-

tes configurações possíveis da corporeidade humana (SOUZA; PICH, 2013, p. 152).

Em frente a esses aspectos da prática pedagógica apresentados, Andrade e Freitas (2016) ressaltam a necessidade de os agentes responsáveis pelo ensino na escola pensarem a inclusão dos educandos com deficiência pela via das possibilidades socioculturais, concebendo-os como sujeitos capazes de participar e interagir ativamente no processo de ensino e de aprendizagem e não apenas a partir da sua condição biológica. Para isso, os pesquisadores salientam que

[...] as condições de ensino precisam estar a serviço do desenvolvimento dos alunos e pressupõem planejamento deliberado de ações didáticas para se trabalhar os conteúdos, que devem ser significativos aos alunos (ANDRADE; FREITAS, 2016, p. 1173).

## **Síntese reflexiva sobre os textos analisados**

Entendendo a importância em que se configura no momento atual a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade, e a dimensão que representa os dez anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o processo educacional de todos os alunos, este estudo possibilitou conhecer o estado da arte sobre o tema Educação Física escolar e inclusão, entre os anos de 2008 e 2018, por meio de pesquisas científicas publicadas em periódicos nacionais da área.

A imersão na bibliografia encontrada, segundo os critérios de inclusão no estudo, potencializou a emergência de quatro categorias temáticas, a saber: a) Concepções dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência; b) Percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar; c) Processos de inclusão na Educação Física escolar; e d) Práticas pedagógicas inclusivas do professor de Educação Física.

Na categoria sobre as *concepções dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência*, foi possível identificar que os docentes, em sua maioria, têm apresentado um sentimento de pessimismo em relação ao processo de inclusão escolar, devido à falta de oportunidades de formação inicial e continuada que lhe proporcionassem conhecimentos capazes de fundamentar e melhorar sua prática pedagógica.



Também constatamos, nessa categoria, a necessidade de os professores conhecerem a deficiência de seus alunos, suas preferências e experiências anteriores e a importância de apresentarem atitudes positivas e receptivas ao processo inclusivo, para a construção de práticas mais comprometidas com o ensino e a aprendizagem desses sujeitos.

Por fim, a análise apontou que os educadores conceberam positivamente o processo de inclusão na escola, ressaltando o benefício que esse processo tem trazido para a aprendizagem, o relacionamento interpessoal entre os educandos com e sem deficiência e o valor que o professor tem nesse contexto, enfatizando seu papel essencial na busca por conectar o aluno ao conhecimento, à escola e à sociedade.

Na categoria referente à *percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar*, as pesquisas revelaram que os estudantes entrevistados apresentaram uma visão negativa quanto aos processos de inclusão escolar, pelo fato de vivenciarem situações de aprendizagem que não ofereciam condições para sua participação nas atividades com sua turma e por serem privados do convívio e interação com os colegas de classe no contexto de aula, sentindo-se excluídos do processo de ensino e de aprendizagem do qual deveriam participar.

Em seus depoimentos, os estudantes chamaram a atenção para a necessidade de o professor entender que existem mecanismos de in/exclusão na escola e que, nesse sentido, a atuação docente é fundamental para propor práticas pedagógicas mais acolhedoras, que reconheçam as diferenças e que encontrem caminhos alternativos para possibilitar a educação de todos.

Da análise dos textos, destacamos também a importância de se ouvir os próprios alunos com deficiência sobre o seu processo de inclusão nas aulas de Educação Física, visto que dessa ação se revelam as perspectivas e as experiências desses alunos, contribuindo para que o professor identifique pistas que possibilitem criar estratégias capazes de provocar uma maior participação deles nas atividades e a construção de aulas mais inclusivas para todos.

Na categoria dos *processos de inclusão na Educação Física escolar*, a análise dos artigos mostrou ser muito importante pensar e organizar um ambiente socioeducacional que seja diverso e acolhedor às diferentes possibilidades de aprendizagem dos alunos. Também salientou a necessidade de considerar a diversidade como princípio orientador da prática de inclusão, acreditando no potencial humano e investindo nas relações sociais entre os

educandos com e sem deficiência para seu processo de formação. E, ainda, ressaltou a importância da organização de cursos de formação continuada na perspectiva da inclusão para os profissionais que atuam na educação.

Em relação à categoria das *práticas pedagógicas inclusivas do professor de Educação Física*, os textos ressaltaram que, quando o docente de Educação Física adota o projeto de inclusão como norteador de sua prática pedagógica na escola, construindo métodos de ensino, estratégias pedagógicas e recursos materiais e humanos que consideram a diversidade humana como um fator enriquecedor da cultura escolar, ele se torna capaz de desenvolver intervenções competentes que buscam potencializar os interesses e atender às necessidades de todos os educandos.

Diante dos resultados apresentados, destacamos, ainda, que é preciso reconhecer os sujeitos com deficiência a partir das suas qualidades, desejos e necessidades e não pelo viés da deficiência. Devemos buscar promover uma prática pedagógica que potencialize seu desenvolvimento, permitindo que eles se tornem sujeitos de sua história no ambiente escolar ao participar ativamente do processo de elaboração dos seus conhecimentos.

Apesar de encontrarmos um número significativo de 19 artigos que abordam temas relacionados com a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, reconhecemos as limitações deste estudo ao optar pela escolha de apenas três periódicos científicos da área para a análise e salientamos a necessidade de desenvolver mais pesquisas que investiguem sobre esse tema.

## 2. Pressupostos pedagógicos da prática educativa

O trabalho realizado por Vygotski (1997) sobre o estudo do desenvolvimento humano constituiu-se como um marco na Psicologia de sua época, pois revelou aspectos importantes acerca da formação do indivíduo, que iam na contramão de alguns pressupostos científicos defendidos por teóricos de correntes psicológicas com quem interagiu no seu contexto histórico. Enquanto algumas teorias científicas enfocavam uma visão biologicista sobre o ser humano, Vygotski destacou a força dos aspectos sociais e da cultura como componentes fundamentais para o seu desenvolvimento psíquico.

As contribuições do autor sobre o desenvolvimento humano mantêm-se atuais e têm cada vez mais colaborado para discussões e estudos no campo da educação, principalmente, no contexto da Educação Especial. Suas pesquisas, no âmbito da Defectologia (Educação Especial, nos dias atuais), destacando possibilidades de desenvolvimento e educação das pessoas com deficiência, instigaram o início da luta e defesa para a garantia de direitos e o atendimento educacional a esses sujeitos. Atualmente, esses movimentos em defesa da educação dessas pessoas e de sua inclusão social precisam se tornar cada vez mais fortes, diante do aumento da sua presença nas escolas e das dificuldades estruturais, políticas, econômicas, sociais e culturais, entre outras, que estamos enfrentando no cenário educacional e social.

Com a missão de contribuir com os campos científico, social e escolar a respeito de questões sobre a educação das pessoas com deficiência, buscamos inspirações na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1997, 2007, 2010) com quem compartilhamos e assumimos as ideias defendidas sobre o desenvolvimento humano, a formação cultural do homem, o processo de ensino e de aprendizagem, a ação pedagógica, a formação do professor e os aspectos relacionados com a constituição das funções mentais superiores.<sup>14</sup>

Nessa perspectiva, levando em conta os objetivos traçados e o objeto de estudo, discutiremos, na sequência, três importantes conceitos da teoria de Vigotski. Primeiro, abordaremos suas ideias sobre a Defectologia, partindo do entendimento de que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todos os indivíduos, tenham eles deficiência ou não. Sendo assim, o desenvolvimento de cada sujeito vai depender das possibilidades criadas pelo meio social ao qual está inserido. Em seguida, vamos falar da mediação pedagógica, destacando o papel do professor na formação do aluno, com a produção de ações intencionais e sistematizadas durante o processo de escolarização do educando que possibilitem a aquisição dos conhecimentos culturais do homem. Por fim, dissertaremos sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, buscando evidenciar o quanto esses processos estão interligados e a importância da ação do outro na constituição do homem como sujeito histórico e cultural.

## **Um olhar para as crianças com deficiência**

Com base em sua teoria, Vygotski (1997) compreende que os processos de humanização têm origem nas relações sociais a partir do seu caráter histórico-cultural. Segundo o autor, o processo de significação do homem sobre o mundo e sobre si mesmo ocorre por meio da experiência que vivencia em seu meio social. Seu entendimento sobre a realidade e suas ações são mediadas pelo outro, por instrumentos e signos construídos culturalmente. Assim, Vygotski concebe o desenvolvimento como um processo dialético e complexo, que não segue um sentido linear, mas apresenta diferentes transformações, crises, evoluções, involuções e mudanças qualitativas de suas capacidades humanas.

---

14 Funções mentais que constituem o comportamento consciente do ser humano: a linguagem, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória mediada, a escrita, a formação de conceitos, a imaginação, entre outras.

Na esteira desse pensamento, Góes (2002, p. 99) afirma: “A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação”. A autora explicita que é justamente a inserção da criança no meio cultural que propicia a internalização dos elementos culturais e humanos, por meio da apropriação que ela realiza da realidade vivenciada, provocando o seu desenvolvimento interno como sujeito humano.

Assim, melhor explicando, a criança só adquire linguagem porque participa de um mundo que produz linguagem, devido à necessidade que os homens e as mulheres possuem de se comunicar para agir sobre a natureza e o seu meio. No entanto, a aquisição de linguagem não acontece de forma natural e automática, visto que a criança, ao entrar na cultura, interage com outros membros do grupo social (parentes, colegas de escola, vizinhos). Por exemplo: uma criança que apresenta dificuldade em realizar um dever de casa da escola atua sobre o seu entorno solicitando ajuda nessa tarefa a alguém da família ou a amigos, propiciando, com essa atitude, uma relação estabelecida, pois ela se apropria de ações e palavras que antes não dominava, mas que, a partir desse momento, começam a fazer parte de seu pensamento e a constituir seu repertório cultural mediante o sentido que ela conferiu a essa vivência.

Em suas pesquisas Vygotski (1997) nos revela que as leis gerais do desenvolvimento humano são as mesmas para as pessoas com e sem deficiência, pois todos dependem das condições sociais que lhes são oferecidas na sua relação com o mundo e com as outras pessoas para se desenvolver. Com isso, o autor afirma que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida que outros sujeitos, mas seu desenvolvimento acontece de outra maneira e em um ritmo diferente, visto que ela possui as suas próprias particularidades.

Vygotski (1997) acredita no potencial humano e na sua capacidade de humanizar, de formar o homem mesmo em circunstâncias de deficiência. Defende que, antes de tudo, uma criança com deficiência é uma criança e, por isso, deve ser tratada normalmente como as outras, salientando a necessidade de se conhecer a essência (origem) da sua condição para além do que mostra a sua aparência, e alertando-nos para a importância de percebermos suas possibilidades, aquilo que ela é capaz de fazer por si mesma, para, com base nessas informações, poder agir e atuar com ela (BARROCO, 2007).

Na perspectiva sócio-histórica, a deficiência, ao mesmo tempo em que se constitui como limitação, desafio e obstáculo ao desenvolvimento, ela aparece como possibilidade, pois as dificuldades criadas por sua condição podem se transformar em força, estímulo para o surgimento de novos caminhos. Por exemplo: a elaboração do sistema braille de escrita e leitura para cegos buscou compensar a deficiência, restituindo o equilíbrio rompido no organismo e levando o sujeito a alcançar o desenvolvimento cultural.

De acordo com Vygotski (1997), existem dois tipos de deficiência: a primária (biológica) e a secundária (social). Por deficiência primária, o autor entende que seriam lesões, malformações e alterações morfológicas e funcionais do sujeito, por exemplo, perda sensorial pela falta da visão ou audição. Já a deficiência secundária estaria fora do indivíduo, no ambiente social. Seria o modo como as barreiras socioculturais (arquitetônicas, procedimentais e atitudinais), geradas pelo meio social, criam desvantagens na relação entre pessoas com e sem deficiência no acesso aos bens materiais e culturais produzidos pelo ser humano ao longo da história. Por exemplo: uma criança com deficiência física, que faz uso de cadeira de rodas, ter impedido seu acesso à escola de forma autônoma e independente, em decorrência da presença de uma barreira física, materializada na forma de uma escada e ausência de rampa.

Assim, conforme afirma Barroco (2007, p. 229),

A criança não sente diretamente a sua deficiência, mas as dificuldades que dela resultam; ela é como um desvio social. Todos os vínculos vão se reestruturando a partir disso, determinando o lugar do indivíduo com deficiência no meio social e conformando a personalidade.

Isso quer dizer que o problema está na maneira como o meio social concebe a criança, como a significa. É por esse entendimento que serão traçadas as possibilidades de desenvolvimento ou não desse sujeito. Por exemplo, no caso de pessoas surdas, em que o fator biológico da falta de audição interfere no aspecto da comunicação, o campo social pode atuar criando outras formas de expressão como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), da qual o indivíduo, com e sem surdez, pode se apropriar e estabelecer comunicação, sem que a perda biológica da pessoa surda seja ressaltada nesse contexto. Assim, a deficiência biológica é reconhecida, está presente, mas não se constitui nesse meio social um empecilho para um indivíduo com surdez se comunicar; tudo flui de modo espontâneo.

Dessa forma, o autor enfatiza que é primordial que o contexto sociocultural ofereça oportunidades e experiências significativas para a criança, de modo que ela possa se apropriar, com equidade, da riqueza cultural produzida pelo ser humano em sua história, participando ativamente da vida em sociedade.

Nessa direção, o processo de compensação social consiste na produção de caminhos alternativos e/ou indiretos, ou seja, procedimentos e modos de ação no desenvolvimento de recursos especiais, auxiliares, singulares com a intenção de “[...] promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento” do sujeito com deficiência (GÓES, 2002, p. 106).

Dessa proposição, destacamos o desenvolvimento de políticas públicas que têm procurado garantir benefícios e condições para que a pessoa com deficiência possa participar com autonomia no meio social em que vive. No contexto escolar, acentuamos: a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), que funciona como um complemento ao ensino regular; a criação das salas de recursos multifuncionais para o atendimento das diversas demandas apresentadas pelo público-alvo da Educação Especial; o desenvolvimento do sistema braille, que permite aos estudantes cegos usufruir da leitura e escrita, acessando o conteúdo comum aos colegas de classe; a figura do intérprete de Libras que, além de atuar na tradução e interpretação das informações para os discentes surdos, ensina a língua de sinais aos alunos não deficientes; a presença de apoios na escola, como o estagiário, que acompanha o educando com deficiência nas diferentes atividades escolares, visando a auxiliá-lo no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos vivenciados.

Podemos ainda acrescentar a melhoria no processo pedagógico com a diversificação dos modos de ensinar, e a quebra de barreiras arquitetônicas para a acessibilidade dos sujeitos com deficiência, como a construção de rampas, piso tátil, banheiros acessíveis e instalação de elevadores. Apesar de todos os avanços, ainda entendemos que uma das principais barreiras à inclusão do aluno com deficiência se refere ao aspecto atitudinal do ser humano. Por isso, compreendemos também ser necessário construir ações que busquem fomentar, no meio social e escolar, uma cultura inclusiva e acolhedora a todos os indivíduos que compõem esse contexto, por meio de discussões acadêmicas, formação de professores, reuniões formativas no Conselho Escolar, palestras e mesas-redondas sobre a temática da inclusão e deficiência, aproximação família e escola, entre outras ações.

Vygotski (1997) salienta que os caminhos alternativos têm por finalidade construir possibilidades que rompam com barreiras físicas, procedimentais e atitudinais que interferem no desenvolvimento pleno do indivíduo. Também alerta para a necessidade de reeducação da sociedade, provocando uma mudança de mentalidade na maneira como as pessoas percebem aquela com deficiência, passando de uma visão que a concebe como doente, incapaz e dependente, para uma visão que a reconhece como capaz, autônoma, produtora de cultura e com potencialidades a serem desenvolvidas.

O autor entende que a educação social se constitui em uma força motriz para promover o desenvolvimento da criança com deficiência. Dentre as instituições sociais, a escola configura-se como ambiente de suma importância para essa finalidade, uma vez que proporciona o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade e possibilita a construção de relações sociais entre seus membros.

Corroborando o pensamento de Vigotski, Góes (2002), sem desconsiderar a importância dos outros profissionais da escola, dá destaque ao papel do professor na tarefa de possibilitar o avanço e o desenvolvimento da criança com deficiência. Em sua reflexão, o professor

[...] é aquele orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se centrar no 'não', na deficiência (GÓES, 2002, p. 107).

Desse modo, entendendo que a deficiência em si não traça o destino do indivíduo, mas sim a forma como a incapacidade gerada pelo déficit é compreendida e ressaltada (ou não) na sociedade, então, suas possibilidades de educação e desenvolvimento dependerão da maneira pela qual o sistema educacional como um todo organiza o seu processo de ensino e de aprendizagem.



## Compreendendo o conceito de mediação pedagógica

A ideia de mediação consiste em um conceito central de Vigotski (2007) na elaboração de sua teoria histórico-cultural. Para o autor, a mediação possui papel primordial no processo de desenvolvimento e constituição do ser humano. Com base no conceito de trabalho em Marx, Vigotski (2009) defende que a relação do homem com o mundo e com seus pares é sempre mediada por instrumentos e signos. O ser humano atua sobre a natureza, transformando-a, e também transforma a si mesmo na medida em que absorve aspectos da cultura que vão reorganizando as funções psicológicas de seu comportamento.

Logo, quando a criança vem ao mundo, sua relação com a natureza é direta, biológica, instintiva, baseada na operação estímulo e resposta, porém, quando esse ser começa a participar do mundo social e tem acesso à cultura, sua relação com a natureza se torna indireta, pois é mediada por instrumentos culturais e/ou pela ação de outros homens.

De acordo com Oliveira (1993, p. 26), “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Por exemplo, quando o aluno tem contato com algum brinquedo ou material pela primeira vez, ao brincar com esse objeto, estabelece uma relação direta com ele, experienciando e descobrindo seus modos e possibilidades de utilização. Em outro momento, quando novamente ficar em contato com o objeto, a sua atividade será diferente, porque essa nova relação será mediada pela lembrança da experiência anterior vivenciada. Se, por acaso, o professor ou algum colega de classe intervier na brincadeira, apresentando novas formas de brincar e interagir com o material, sua atividade terá sido enriquecida. Isso quer dizer que suas possibilidades de ação foram mediadas por um terceiro elemento, nesse caso, outro sujeito.

Vigotski (2007) desenvolve o conceito de mediação simbólica para a defesa da noção de que a relação do ser humano com o mundo é mediada. A partir desse conceito, o autor destaca a existência de dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é um objeto social que se constitui como elo mediador entre o homem e a natureza (mundo). A mediação por instrumentos está relacionada com a utilização de apoios externos, concretos, que permitem ao sujeito operar com a realidade de uma maneira indireta, alargando, assim, suas possibilidades de ação sobre o mundo circundante

(ROCHA, 2005). Por exemplo: o apito, como um instrumento produzido pela cultura humana, possibilita ao professor de Educação Física chamar a atenção dos seus alunos com o som originado do sopro do objeto.

Já o signo é um elemento mediador que atua sobre o próprio homem, auxiliando na organização dos processos psicológicos na medida em que proporciona a regulação do próprio comportamento e permite ampliar novas possibilidades de armazenamento de informações. Oliveira (1993, p. 30) afirma que os “Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações”. Assim, a palavra bola, por exemplo, é um signo que representa o objeto bola. Podemos visualizar outro exemplo numa situação de aula de Educação Física em que o professor está ensinando o conteúdo “Corrida de orientação” e confecciona, juntamente com os alunos, a planta da escola em formato de um mapa. Na vivência da atividade, o mapa atua como um signo, pois permite que os alunos encontrem os locais onde os prismas (bandeiras) estão espalhados na escola e finalizem as tarefas da corrida.

No ambiente escolar, a mediação pedagógica surge como uma importante ferramenta educativa para o desenvolvimento humano. Caracteriza-se por sua intencionalidade, sistematicidade e organização nos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Rocha (2005, p. 42),

[...] as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos.

Esse tipo de mediação está associado ao desenvolvimento de processos pedagógicos sistemáticos e intencionais, comprometidos com a organização de um ambiente de aula diversificado, planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e a produção de recursos didático-pedagógicos que possibilitam aos alunos acessar os conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade, fomentando o processo de amadurecimento de sua capacidade crítico-reflexiva sobre os dados da realidade. Nesse contexto, Rocha (2005, p. 44) defende que

A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensi-

veis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; [...] Deve visar tornar disponíveis aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando, por parte deles, o domínio destes conhecimentos.

Segundo Rocha (2005), a mediação pedagógica difere-se das chamadas mediações cotidianas, ligadas ao dia a dia do ser humano e consideradas como assistemáticas, contingenciais e não intencionais. Estas se referem à mediação de conhecimentos oriundos do senso comum, das tradições familiares, crenças religiosas, hábitos e valores cultivados no cotidiano. Podemos citar, como exemplo, uma receita de bolo da família, compartilhada por uma mãe com o seu filho, ou o conto de lendas por pessoas mais antigas da cidade a pessoas mais jovens sobre a terra em que vivem.

Na escola, o professor constitui-se como o principal agente responsável pela mediação entre o ensino dos conhecimentos produzidos pelo homem e o processo de aprendizado dos alunos. Nesse sentido, a mediação pedagógica vai envolver todo o planejamento desse profissional, a criação de recursos pedagógicos para a aula e sua intervenção durante a vivência dos conteúdos, atuando sobre a zona de desenvolvimento iminente do educando, numa inter-relação de conhecimentos e experiências entre professor e aluno. Desse modo, concordamos que

O professor pode, então, ser o outro que se antecipa no processo de apropriação de conhecimentos e de competências internas do sujeito, e traciona o desenvolvimento, para o que deve criar espaços sistemáticos. Tem a oportunidade de ser um organizador, com intencionalidade, deste percurso dos sujeitos, ao qual pode se antepor (ROCHA, 2005, p. 45).

Reforçando a relevância da função de mediador do docente no ambiente escolar, Chicon *et al.* (2016) afirmam que o professor possui papel primordial para detectar circunstâncias na aula que demandam sua atenção e ação, buscando, assim, de maneira intencional e planejada, transformar o contexto existente e criar situações que provoquem avanços no aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

## A relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento

Na busca por compreender o desenvolvimento humano e a origem dos processos psicológicos no decorrer da história do homem, Vigotski (2007) destaca o papel importante da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Conforme o autor, esses processos estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. O aprendizado, então, é “[...] um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 103).

O aprendizado é compreendido como “[...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1993, p. 57). Difere-se de fatores biológicos e orgânicos que já nascem com a pessoa, pois sua ênfase se concentra nos processos sociais e nas relações de interdependência entre os sujeitos envolvidos nesse campo. Assim, na escola, o processo de aprendizado abrange e valoriza as interações que são estabelecidas entre o professor e o aluno durante os momentos de aula. Nesse sentido, a mediação pedagógica do educador constitui-se como componente essencial do processo de aprendizado do educando, possibilitando a aquisição dos saberes escolares ensinados em sua disciplina.

Em relação ao processo de desenvolvimento da criança, Vigotski (2007) destaca o conceito de zona de desenvolvimento iminente.<sup>15</sup> Conforme o autor, podemos observar dois níveis no desenvolvimento infantil. Primeiro: o nível de desenvolvimento real (ou atual) da criança, caracterizado por expressar a capacidade da criança de realizar tarefas de maneira independente e autônoma. Segundo: o nível de desenvolvimento iminente, definido pelas possibilidades de a criança agir e resolver determinadas operações com a ajuda ou orientação de um adulto ou algum colega mais experiente. A partir

---

15 De acordo com Zóia Prestes, em sua tese de doutorado Quando não é quase a mesma coisa (2010), o termo proximal dá a ideia de algo que está próximo de acontecer, descaracterizando o conceito defendido por Vigotski. Segundo a autora, o termo iminente traduz de forma mais fidedigna as ideias de Vigotski, ao indicar a possibilidade de ocorrer ou não o desenvolvimento. Desse modo, neste estudo, optamos por utilizar o termo de zona de desenvolvimento iminente.

dessas ideias, o autor define a zona de desenvolvimento iminente como a distância entre o nível de desenvolvimento iminente e o real.

Vamos dar alguns exemplos para ilustrar como esses níveis de desenvolvimento podem ser identificados no contexto da escola. Especificamente na aula de Educação Física, durante o ensino do conteúdo “jogos e brincadeiras com bolas”, em uma atividade na qual se formam duas equipes na turma e o objetivo consiste em derrubar os alvos (cones) da outra equipe que estão espalhados por seu campo, consideramos que, no decorrer do jogo, quando um educando é capaz de acertar e derrubar um cone da outra equipe utilizando a mão ou o pé — de acordo com as regras combinadas com o professor —, entendemos que esse aluno se encontra no nível de desenvolvimento real, ou seja, ele conseguiu acertar o alvo com autonomia e sem a interferência de outra pessoa. Logo, dizemos que esse nível corresponde às funções psicológicas estabelecidas que já amadureceram e aos processos de desenvolvimento já consolidados e dominados pelo sujeito.

Agora, vejamos outro contexto de aula, em que o professor aborda o conteúdo de práticas corporais de aventura, elegendo o ensino do equilíbrio no *slackline* para a classe. Quando um aluno vai vivenciar a travessia no aparelho e apresenta dificuldades em se deslocar na fita, necessitando do auxílio do professor — que pode criar uma alternativa para ajudá-lo, ao amarrar uma corda por cima da fita do *slackline*, que permite ao aluno segurar com as mãos e continuar o trajeto na atividade — ou de um colega de sala, que pode segurar sua mão, ajudando-o no seu equilíbrio durante o deslocamento, compreendemos que o educando se situa na zona de desenvolvimento iminente, pois precisou de apoio e orientação de outras pessoas para a realização da atividade. Desse modo, dizemos que o sujeito apresenta funções que estão em vias de se consolidar e se referem a etapas de desenvolvimento subsequentes, que ainda podem acontecer, tendo a intervenção de outra pessoa na ação do indivíduo, papel significativo para ele atingir o nível de desenvolvimento real.

Oliveira (1993, p. 60), em suas reflexões sobre o trabalho de Vigotski, entende que “A zona de desenvolvimento proximal [ou iminente] refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”. Ao fazer essa afirmação, a autora evidencia o seguinte: aquilo que o sujeito é capaz de fazer hoje, com o auxílio de alguém, conseguirá realizar sozinho amanhã.

Compreendendo que a ação do outro na zona de desenvolvimento iminente do sujeito é crucial para a transformação dos processos psicológicos superiores e que o aprendizado alavanca o desenvolvimento, então a escola e, mais especificamente, os professores possuem papel primordial na formação humana de seus alunos, direcionando o ensino para ciclos de desenvolvimento ainda não atingidos por eles (OLIVEIRA, 1993).

Logo, “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). O professor, como mediador do processo de ensino e de aprendizagem na escola, deve conhecer seus alunos, identificar as suas dificuldades e potencialidades e investir em situações de aprendizado que possam promover a sua interação na aula, despertando funções que se encontram em processo de desenvolvimento.

Por exemplo, no ensino do conteúdo de ginástica geral, trabalhando especificamente com o rolamento para a frente, o docente percebeu que um aluno apresentava dificuldades quanto à posição inicial na realização do movimento. Visando a potencializar a situação, o professor confeccionou formas de mãos com material EVA e arrumou uns pratinhos de plástico, levando-os para aula junto com algumas imagens que demonstravam pessoas na posição inicial do rolamento. Assim, mostrando as figuras para o aluno, juntamente com orientações sobre a altura do quadril, a colocação do pratinho entre o queixo e o peito para inclinação da cabeça e as mãos confeccionadas indicadas no local onde ele deve apoiar para iniciar o rolamento, o professor observou, no decorrer das aulas, que o educando foi aos poucos apresentando uma melhora na posição inicial e na efetiva realização do rolamento para a frente.

Nessa situação, a ação mediadora do docente foi essencial para provocar o aprendizado do aluno sobre o conteúdo ensinado e contribuir para o alargamento de suas possibilidades de sentir, pensar e agir naquele contexto, ativando funções psicológicas importantes para a continuidade de seu processo de desenvolvimento. Portanto, Vigotski (2007, p. 103) afirma:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Ainda sobre o exemplo citado acerca dos processos pedagógicos utilizados pelo professor para ampliar e enriquecer a atividade do educando na situação de aula sobre o rolamento, Oliveira (1993) reforça que a criança não é capaz de caminhar sozinha pelo trajeto do aprendizado. Por isso a intervenção de outros sujeitos — que, na situação de aula, são o professor e os outros alunos — é crucial para promover o seu desenvolvimento.

### 3. O contexto/cenário presente na escola para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão

Antes de tudo, é preciso apresentar algumas informações preliminares para situar o leitor em relação ao contexto do estudo.<sup>16</sup> Assim, vamos caracterizar o ambiente de aprendizagem, iniciando com a descrição da escola e dos participantes do trabalho. Na sequência, vamos contextualizar a organização e o funcionamento das aulas de Educação Física com a turma investigada e o processo de ensino e de aprendizagem observado em nossa chegada ao contexto.

#### **A escola investigada**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) *Aprendendo com as Diferenças*<sup>17</sup> foi fundada no início da década de 1970 e o nome escolhido para a instituição foi dado em homenagem a um ex-prefeito da cidade. No passado, a escola foi conhecida como “museu” por ser um prédio velho, sem

---

16 Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, na data de 9 de novembro de 2018, com o Parecer nº 3.012.861.

17 Nome fictício dado à escola.



cuidados e que, em um certo período, funcionou como espaço de Loja Maçônica. Recentemente, em 2015, a escola passou por uma reforma que ampliou os seus espaços e melhorou as condições de ensino.

A escola funcionava nos turnos matutino (7h às 11h30), vespertino (13h às 17h30) e noturno (18h às 22h), com 20 minutos de recreio em cada turno. Atendia a um total de 721 alunos, 338 no turno matutino, 329 no turno vespertino e 54 no noturno. Desse montante de alunos, 74 possuíam algum tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista e/ou altas habilidades/superdotação. Havia turmas de ensino regular do 1º ao 9º ano, educação de tempo integral em jornada ampliada e atendimento à educação de jovens e adultos, que acontecia no turno da noite.

A escola atendia a alunos de classes média e baixa, procedentes do bairro em que estava localizada e de diversos bairros vizinhos. Os alunos apresentavam uma diversificada condição socioeconômica, com renda familiar que ia de meio salário-mínimo a quase oito salários. No entanto, a média da renda familiar dos alunos matriculados na escola variava de um salário-mínimo até quase cinco salários recebidos.

A escola possuía um amplo espaço físico e bem equipado, constituído por auditório, banheiros (banheiro acessível e adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro adequado à educação infantil, banheiro com chuveiro, banheiro exclusivo para funcionários), biblioteca, cozinha, despensa, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, laboratório de Ciências, laboratório de Informática, pátio coberto e pátio descoberto, quadras de esportes cobertas (uma do tamanho oficial e outra um pouco menor, destinada às aulas das turmas das séries iniciais do ensino fundamental), refeitório, sala de música/coral, sala/ateliê de artes, sala de diretoria, sala de secretaria, sala de coordenador, sala de pedagogo, sala de professores, sala de planejamento, sala de áudio e vídeo, salas de Educação Especial, sala de reforço, salas de materiais de Educação Física, 12 salas de aula, além de sala e um espaço para a educação em tempo integral.

Com relação a equipamentos e recursos materiais, a instituição escolar contava com copiadoras, impressoras, impressora multifuncional, scanner, lousa digital, aparelhos de som, projetores multimídia, aparelho de televisão, computadores de mesa com acesso à internet para uso do setor administrativo e pedagógico e para os alunos no processo de ensino e de apren-

dizagem, computador portátil, instrumentos musicais para conjunto/aulas de música, equipamento para amplificação e difusão de som/áudio, acervo multimídia, jogos educativos, materiais para atividades culturais e artísticas e diversos materiais para as aulas de Educação Física. A escola também possuía alguns recursos para acessibilidade, como corrimão e guarda-corpos, elevador e pisos táteis.

Quanto aos recursos humanos, a escola contava com um corpo docente formado por 70 professores, 10 de Educação Especial e os demais professores regentes de sala para turmas de 1º ao 5º ano, professores de Línguas Portuguesa, Matemática, Arte, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Informática, Inglês e Música. O corpo técnico-administrativo era constituído por um diretor, cinco pedagogas e seis coordenadores de curso. A escola ainda contava em seu quadro pessoal com bibliotecário, estagiários (que atuavam como monitores dos alunos com deficiência na escola), vigilantes, cozinheiras e profissionais de limpeza.

No tocante à organização curricular, a escola estava organizada da seguinte maneira: 1º ao 5º ano — componentes curriculares: Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física e Arte; 6º ao 9º ano — componentes curriculares: Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Inglês. As disciplinas curriculares de Inglês, Música e Informática eram inseridas como Parte Diversificada do Currículo (PDC) para as turmas de 1º ao 5º ano.

## **Participantes do estudo**

Os participantes do estudo foram uma professora de Educação Física do ensino fundamental, um estagiário (acadêmico em Educação Física) e 25 alunos do 2º ano das séries iniciais, pertencentes a uma escola pública do município de Vitória-ES, um deles diagnosticado com autismo (sujeito foco).

### *A professora de Educação Física*

A professora Mariana<sup>18</sup> era a docente de Educação Física da turma do 2º ano A, formada em Educação Física e com mestrado acadêmico na mesma área pela Ufes. Atuava no magistério há 27 anos, 19 no campo de sua formação. Era

---

18 Os nomes dos participantes citados neste estudo são fictícios.

professora efetiva do município de Vitória e de Serra há 16 anos e trabalhava na Emef *Aprendendo com as Diferenças* desde 2006.

A professora demonstrava ser organizada e comprometida com o seu papel de ensinar. Tinha os conteúdos de ensino sistematizados em planos de ensino e de aula. Apresentava um bom controle de turma e uma boa organização da aula, que se refletia no trabalho pedagógico com a classe em uma sequência no conteúdo e nas atividades realizadas. Também dialogava bastante com os alunos e dava liberdade para que participassem com autonomia da intervenção, fomentando uma aprendizagem conjunta e colaborativa em que todos eram considerados sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Quanto à inclusão do aluno com autismo na aula, a docente relatou ter dificuldades no trato pedagógico com ele, em entender o seu modo de agir, aprender e se relacionar naquele ambiente. A professora também afirmou que, durante sua carreira no magistério, não participou de nenhum curso voltado especificamente para a inclusão de alunos com deficiência na escola, com exceção de algumas poucas formações continuadas realizadas pela rede municipal à qual estava vinculada, mas, como ela acreditava no potencial humano, procurou investir esforços em encontrar os meios de educar a todos/as.

### *O estagiário*

João era acadêmico do 6º período de um curso de licenciatura em Educação Física e estagiava na escola desde o segundo semestre de 2018. Acompanhava Pablo durante toda a sua rotina na escola, inclusive no horário do recreio. Demonstrava comprometimento, proatividade e empatia em suas ações no acompanhamento do educando com autismo. Esse estágio se constituiu em sua primeira experiência escolar no contato com crianças com autismo e com a Educação Especial.

Nas aulas da professora Mariana, João acompanhava Pablo nas atividades propostas pela docente. O fato de estar cursando Educação Física auxiliava o seu trabalho com o educando nas aulas desse componente curricular, uma vez que buscava, em alguns momentos, por iniciativa própria, propor situações de atividade para o aluno no contexto da aula, com o objetivo de colaborar com o seu processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ressaltar, porém, que a professora e o estagiário não tinham tempo para se reunir e realizar um planejamento voltado para Pablo, visando a pensar atividades que potencializassem a sua participação e inclusão nas aulas. Dessa maneira, eram poucos

os movimentos de articulação entre eles, pois seu contato somente acontecia por pequenas interações no decorrer das aulas.

#### *A turma do 2º ano A*

O estudo foi desenvolvido em uma turma composta por 25 alunos, 11 meninas e 14 meninos, com idades entre sete e oito anos. Em nossas observações iniciais nas aulas de Educação Física, percebemos um grupo bastante participativo, receptivo, comunicativo, acolhedor e interessado nas atividades propostas. A maioria das crianças participava ativamente do momento de explicação, construção e realização das atividades junto com a professora. Também identificamos alunos ansiosos, motivados e curiosos com as novidades que a professora trazia e com os desafios oferecidos nos jogos e brincadeiras vivenciados. Além disso, a classe apresentava alunos de personalidades e peculiaridades diferentes, alguns mais acessíveis à professora e ao ensino, outros mais distantes, mas expressando suas possibilidades e potencialidades para a aprendizagem.

O grupo demonstrava acolhimento às diferenças e colaborava para a inclusão de todos nas aulas. Desse modo, aqueles educandos que apresentavam maior proximidade com a criança com autismo estavam sempre ao seu lado, mostrando interesse em participar das brincadeiras junto com ele e auxiliando o estagiário e a professora no “cuidado e na condução” do colega nas intervenções, buscando despertar seu interesse e atenção para as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Cabe ressaltar que, além do aluno com autismo, sujeito foco deste trabalho, estava presente na turma um aluno diagnosticado com um leve grau de autismo e com transtorno opositor desafiador (TOD)<sup>19</sup>. O educando participava de forma ativa das aulas de Educação Física e demonstrava boa comunicação e interação com os colegas de turma. As dificuldades encontradas no trabalho pedagógico com o aluno decorriam de algumas situações de aula em que o menino apresentava momentos de crise em seu comportamento,

---

19 O transtorno opositor desafiador ou transtorno desafiador de oposição (TOD) é um transtorno disruptivo (modo de liberar impulsos agressivos), caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Pessoas diagnosticadas com esse transtorno criam conflitos com figuras de autoridade e possuem dificuldades de seguir regras predefinidas, perdendo o controle das ações quando as coisas não acontecem da maneira que desejam (SERRA-PINHEIRO *et al.*, 2004).

expressando nervosismo, descontrole em sua conduta, descumprimento às regras e agindo com agressividade em suas ações.

Nesse contexto, a estagiária que o acompanhava (acadêmica em Pedagogia) costumava ficar mais em volta da quadra, observando atentamente as atividades realizadas com a turma e, quando necessário, se aproximava intervindo por meio de muita conversa e ações corporais (como pegar na mão, dar um abraço), que buscavam conter seu comportamento, acalmar seus movimentos e direcionar seu interesse novamente para as atividades da aula.

Assim como visto na relação com Pablo, os alunos da turma também manifestavam acolhimento e carinho com esse outro educando com deficiência presente na classe, visto que alguns participavam junto com ele das atividades propostas e o ajudavam em algumas situações. Dessa forma, como conheciam as dificuldades apresentadas pelo colega em seu comportamento, os alunos demonstravam entender seus momentos de crise, uma vez que não se dispersavam na aula.

#### *Pablo (O aluno com autismo)*

Quando iniciamos o acompanhamento das aulas de Educação Física na escola, Pablo ia completar sete anos. Ele era um menino tranquilo, amável, corajoso, inteligente e, ao mesmo tempo, forte e bruto (como dizia sua mãe). Gostava de brincadeiras e movimentos que envolviam ações de saltar, correr, subir e descer, equilibrar, girar, escorregar, rolar, balançar, trepar e trabalhos de desenho e pintura. Ainda não apresentava indícios do jogo imaginário e não mostrava interesse em brincar com carrinhos, bonecos, fantoches, instrumentos de música, entre outros.

Pablo estava começando a desenvolver a linguagem verbal com a fala de alguns slogans de desenhos a que ele assistia. Pronunciava palavras como mamãe, papai, vovô, vovó e outras relacionadas com o contexto da sua terra natal. Comunicava-se majoritariamente por meio de gestos corporais, apontando quando queria algum objeto ou direcionando a pessoa até o local do seu interesse. Demonstrava entender a maioria das falas dos adultos (e colegas), principalmente, quando era estabelecido um contato visual durante a comunicação.

Para além das atividades escolares, Pablo realizava acompanhamento com uma psicóloga, uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga e uma terapeuta

ocupacional. Participava, ainda, do projeto de extensão *Brinquedoteca: aprender brincando*, realizado na Ufes, uma vez por semana, com duração de uma hora, e frequentava a Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (Amaes), duas vezes por semana, com duas horas de atendimento em cada dia.

O aluno mostrava ter uma memória bastante ativa e boa capacidade para lembrar espaços, objetos e atividades vivenciadas, reproduzindo em casa, por exemplo, brincadeiras realizadas no projeto do Laefa ou na escola. Porém, era bem ligado a rotinas, manifestando resistência à mudança de espaços e demandando um processo de negociação para convencê-lo a realizar atividades que fugiam ao escopo do seu interesse.

Nas aulas de Educação Física, Pablo participava pouco tempo da roda de conversa inicial, ficando a correr em volta da quadra. Tentava fugir várias vezes do ambiente de aula, demandando a atenção e a ação de um adulto na busca por trazê-lo de volta. Participava de algumas atividades realizadas pela professora, na maioria das vezes, acompanhado do estagiário e devido à insistência dele com o aluno. Aceitava o carinho e a aproximação dos colegas, mas não os procurava para brincar. Quando precisava pegar algum objeto, ia até um adulto e tentava lhe explicar o que queria, levando-o até o local desejado.

## **O contexto/cenário das aulas de Educação Física com a turma de Pablo<sup>20</sup>**

Nesta etapa, pretendemos descrever e contextualizar o cenário e a sistematização das aulas de Educação Física da professora Mariana com a turma de Pablo, buscando evidenciar a realidade encontrada nesse espaço-tempo de ensino e de aprendizagem durante a nossa entrada no ambiente escolar.

Nos meses de novembro e dezembro de 2018, visando a conhecer o contexto escolar e a organização didático-pedagógica das aulas de Educação

---

20 Como já destacado no estudo, no final de 2018, entramos na escola e realizamos os primeiros contatos com a instituição, observando as aulas de Educação Física da turma do 1º ano A (que era a turma de Pablo). A entrada sistematizada no campo de pesquisa para a coleta de dados, visando ao acompanhamento e intervenção nas aulas da professora Mariana aconteceu somente no início de 2019, quando a turma de Pablo estava no 2º ano A. Então, esse momento de descrição e contextualização do cenário das aulas de Educação Física corresponde ao período final de 2018, quando adentramos a escola e a turma de Pablo se encontrava no 1º ano A.

Física, estabelecemos os primeiros contatos com a escola em foco, buscando compreender a sua cultura, entender o seu projeto político-pedagógico, observar as interações, limites e possibilidades existentes nos ambientes da aula de Educação Física, a participação do aluno com autismo, os métodos de ensino, a avaliação e as demandas da docente. Para essa finalidade, decidimos realizar a descrição do contexto/cenário das aulas por meio de tópicos, como a seguir.

### *Projeto Político-Pedagógico da escola*

A Emef *Aprendendo com as Diferenças*, referendada como uma “Escola reflexiva e inclusiva para este tempo”, em seu Projeto Político-Pedagógico, destaca como missão: proporcionar o relacionamento do aluno com o campo do saber, a partir de um ponto de vista histórico e crítico, favorecendo produções novas, individuais e coletivas. Tem como visão: ser uma escola pública de referência no processo para o sucesso escolar, pesquisa, docência e gestão democrática.

Apresenta também a concepção de escola, entendendo-a como aquela instância social que propicia a sistematização e a socialização do conhecimento fundamentada na proposta sociointeracionista, na qual o sujeito constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, contribuindo para a formação de cidadãos transformadores da realidade social.

### *Planejamento de ensino*

A professora Mariana dava aula de Educação Física para as turmas de 1º ao 4º ano da escola, no turno matutino. O seu momento de planejamento acontecia durante o período da manhã de todas as segundas-feiras. Além de realizar o planejamento semanal para todas as classes nesse dia, disponibilizava um horário de 50 minutos para se reunir com a pedagoga e discutir o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pela docente com as turmas, dialogando, assim, sobre os objetivos pensados, os conteúdos trabalhados e a avaliação dos alunos nas aulas.

A professora apresentava uma proposta pedagógica sistematizada, demonstrando a elaboração de planos de ensino e de aula que não se mostravam rígidos ou engessados, visto que era possível perceber certa flexibilidade na execução das atividades, sem perder a sua organização. Os conteúdos trabalhados eram baseados nos eixos temáticos apresentados nas Diretrizes

Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2018), organizados da seguinte forma: a) Qualidade de vida, conhecimento sobre o corpo, atividade física e contexto sociocultural; b) Jogos e brincadeiras; c) Dimensões históricas, sociais e culturais da dança; d) Aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica; e) Aspectos históricos, sociais e culturais do esporte; f) Aspectos históricos, sociais e culturais das lutas; g) Aspectos históricos, sociais e culturais da capoeira; h) Práticas culturais emergentes.

Cada eixo contém objetivos de aprendizagem que foram estabelecidos para cada ano ou ciclo do ensino fundamental e são classificados em três categorias, quanto ao nível de aprofundamento que o professor deve abordar com relação ao conteúdo com os alunos naquele ano ou ciclo específico. As categorias dividem-se em: I – Iniciar, A – Aprofundar e C – Consolidar. No entanto, apesar de o planejamento da professora se basear nesses eixos de ensino e objetivos de aprendizagem definidos nas diretrizes, ela não se restringia somente a essas orientações, mas, a partir delas, criava outros objetivos e adequava os conteúdos de acordo com a realidade encontrada, visando a atender aos interesses, às necessidades e às potencialidades de seus alunos.

Nesse sentido, a docente não se prendia a trabalhar certo conteúdo em um período restrito de tempo. Às vezes, ela abordava dois conteúdos no mesmo trimestre ou desenvolvia o trabalho com apenas um conteúdo ao longo de mais de um trimestre. Levava em conta o andamento do aprendizado dos alunos em relação à temática ensinada, prezando pela continuidade e progressão do trabalho pedagógico.

No momento inicial de observação das aulas de Educação Física da turma do 1º ano A, a docente estava trabalhando com o eixo temático jogos e brincadeiras a partir do conteúdo jogos e brincadeiras de regras. Focando o trabalho da noção de construção de regras a partir de um contexto lúdico, organizava as atividades de forma que os alunos pudessem experimentar de diversas maneiras, estimulando a participação deles na modificação e criação de novas regras para a mesma atividade e possibilitando que vivenciassem todos os papéis na brincadeira. Por exemplo, numa atividade que envolvia a brincadeira de pique-pegas, procurava oportunizar que, em um momento, o educando atuasse como pegador e, em outro, como fugitivo.



Já no ano de 2019, durante a nossa permanência no campo de pesquisa, a professora de Educação Física organizou o trabalho pedagógico com a turma do 2º ano A, a partir do eixo temático “Aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica”, com foco em uma abordagem da ginástica geral e seus diferentes aspectos.

### *Forma e organização da rotina de aulas*

As aulas de Educação Física com a turma de Pablo aconteciam três vezes por semana, durante o tempo de 50 minutos cada uma. Apresentavam boa organização e sequência pedagógica na abordagem dos conteúdos de ensino. Observamos que as aulas eram organizadas a partir de dois momentos: momento da roda de conversa inicial da aula e momento da vivência com o conteúdo da ginástica.

No momento da roda de conversa inicial, a professora Mariana buscava a turma na sala de aula e a conduzia até a quadra. Geralmente, quando chegavam ao espaço de aula, os alunos eram orientados a sentar na marcação do círculo central da quadra, formando uma roda. A docente iniciava a aula realizando a chamada dos educandos e, em seguida, pedia para que eles a ajudassem a relembrar o que tinha sido trabalhado no encontro anterior. Em seguida, a docente explicava a atividade que seria desenvolvida naquele dia, problematizando e contextualizando a temática a ser abordada e desenhando com o giz no chão, quando necessário, a organização da estrutura de aula, ações e movimentos a serem realizados por meio de desenhos e demarcações que pudessem representar as atividades, auxiliando os estudantes em seu entendimento. Posteriormente, a professora ia até ao almoxarifado pegar os materiais e os organizava no espaço da quadra de acordo com a proposta e dinâmica da aula.

Já no momento da vivência com o conteúdo da ginástica, a docente dava início às atividades acompanhando e orientando os alunos na experimentação das ações propostas. Quando necessário, a professora pausava a atividade e intervia, reunindo os alunos para conversar e refletir sobre algumas situações de conflito ou ações que não deram certo, mas que poderiam melhorar, construindo, junto com eles, soluções para os problemas encontrados e retomando em seguida com a experimentação do conteúdo. Logo após a realização das atividades, a professora Mariana acompanhava a turma no retorno para a sala de aula.

Nesse segundo momento, inicialmente, era realizada uma atividade curta, com duração de cinco a dez minutos, baseada, predominantemente, em brincadeiras de pique com diferentes variações que buscavam explorar o universo lúdico, a fantasia e a imaginação dos alunos. No tempo restante, o foco do trabalho pedagógico estava voltado para a organização do processo de ensino e de aprendizagem a partir da perspectiva da ginástica geral, na vivência de movimentos ginásticos, como os rolamentos para frente, para trás e o lateral, a estrela, a ponte, a vela, o avião, saltos variados, giros, paradas de mãos e de três apoios.

Na última aula de cada mês, uma dinâmica de intervenção diferente era desenvolvida pela docente. Existia um combinado entre ela e a turma de que, na última aula do mês, os alunos poderiam escolher as brincadeiras que gostariam de realizar, a partir dos materiais ofertados pela professora. Assim, podiam vivenciar tanto atividades que já tinham sido trabalhadas com eles quanto brincadeiras que a docente ainda não tinha abordado. Nesse dia, a aula apresentava um caráter mais aberto, mesmo assim, a professora agia mediando as brincadeiras escolhidas pelos estudantes com o objetivo de enriquecer suas experiências. Foi possível observar nessa aula o desenvolvimento de jogos e brincadeiras com o uso de cordas, pneus, trampolim, bola de pilates, jogo de futebol, arremessos na cesta móvel de basquete, *slackline*, pés de lata, pernas de pau, balanço, estrelinha, rolamentos e outros movimentos da ginástica.

#### *Métodos de ensino*

O método de trabalho da professora baseava-se nos seguintes aspectos: a) abordagem do conteúdo de forma contextualizada socialmente; b) ênfase na construção do conhecimento por meio do diálogo com os alunos; c) apresentação da proposta de aula de forma a captar as opiniões dos alunos, oportunizando as possibilidades de intervenção; d) momentos de reflexão coletiva procurando estratégias para a solução de situações-problema; e e) discussão em grupo sobre possibilidades, variações e adaptações nas regras das brincadeiras, fazendo com que a criança não se sinta apenas reprodutora da cultura, mas protagonista no ato de criar e brincar.

A professora atuava de forma intencional e dialógica, contextualizando e apresentando as atividades a serem trabalhadas com os alunos, e convidando-os a participar do processo de construção do conhecimento na aula, ao possibilitar que eles contribuíssem com aquele momento a partir do diá-

logo com suas experiências, dúvidas, descobertas, interesses e curiosidades. A comunicação entre a professora e os alunos era recíproca e fluía para além de orientações e instruções de como realizar as atividades propostas, estimulando uma aprendizagem coletiva. Além disso, a professora mostrava ter controle e manejo de turma ao conseguir contornar os pequenos conflitos que surgiam no decorrer da aula, auxiliada pelo bom relacionamento manifestado pelos educandos entre si e com ela.

As aulas demonstravam seguir um planejamento sistemático, baseado em uma programação de atividades acerca do conteúdo trabalhado. Apresentavam uma sequência pedagógica na abordagem dos temas e ligação entre uma aula e outra, evidenciando a preocupação da docente em oferecer um ensino qualificado para seus alunos. Também foi possível perceber que a professora possuía domínio sobre as atividades elaboradas, demonstrando clareza e entendimento a respeito do conteúdo de ensino desenvolvido.

#### *Infraestrutura e recursos*

As aulas de Educação Física da turma eram realizadas em uma quadra poliesportiva de tamanho reduzido em relação ao oficial;<sup>21</sup> localizada à direita do pátio de entrada do portão principal da escola, onde ocorriam todas as aulas dessa disciplina com as classes das séries iniciais do ensino fundamental. A quadra era composta por demarcações, como linhas laterais, central e de fundo, áreas do goleiro e duas traves, além do círculo central. Em torno dela, havia pequenos espaços nos quais ficavam situados alguns bancos de praça. Conforme relato da professora, algumas aulas durante o ano aconteceram na sala da turma, na sala de informática e na sala de vídeo, devido à necessidade de utilizar recursos que não eram acessíveis ao ambiente da quadra.

Quanto aos materiais utilizados nas aulas de Educação Física, a professora Mariana tinha disponível um grande acervo, que se misturava entre objetos e equipamentos da escola e outros que pertenciam à docente, fruto dos seus anos de trabalho no campo escolar. Os seguintes materiais foram identificados como disponíveis para a realização das aulas: cordas, diferentes tipos de bolas (de leite, de futsal, de handebol, de basquete, de pilates, de iniciação), cesta móvel de basquete, trampolim, pernas de pau, pés de lata,

---

21 Além dessa, a escola também possuía uma quadra de tamanho oficial, onde aconteciam as aulas de Educação Física das turmas das séries finais do ensino fundamental.

colchonetes, *slackline*, pneus, carrinhos de rolimã, gira-arcos, balões, bambolês, giz, elástico, tatames, materiais usados para aulas do conteúdo ginástica (blocos de cimento, tábuas, lápis de cerca), EVA, TNT, entre outros que não foram possíveis de registrar.

Nessa escola, os alunos com diagnóstico de deficiência que apresentam uma condição mais comprometida nas suas possibilidades de se relacionar, se locomover e agir sobre o meio, não conseguindo acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem no ritmo da turma, recebem, por meio da rede municipal de educação de Vitória, um estagiário (acadêmico em formação nas áreas de Pedagogia, Educação Física ou outro curso de licenciatura) que acompanha o educando durante todo o seu movimento no ambiente escolar. Já os alunos diagnosticados com deficiência, mas que conseguem acompanhar os conteúdos com a classe, não necessitando da presença do estagiário, recebem apenas o atendimento da Educação Especial em sala de aula. Assim, nas aulas da professora Mariana com a turma investigada, estavam presentes dois estagiários, um que era acompanhante de Pablo e outro que acompanhava a outra criança com deficiência presente na turma.

### *Avaliação*

A avaliação da aprendizagem era pensada de forma ampla e pautava-se nos seguintes princípios: a) levava em consideração a participação ativa do sujeito no contexto das aulas; b) adotava a avaliação diagnóstica a fim de captar os problemas e as potencialidades, incitando a reorganização do processo de ensino e de aprendizagem; e c) era dialógica e contínua, priorizando os aspectos qualitativos e não apenas os resultados.

A observação dos alunos no cotidiano das aulas constituiu-se como o instrumento avaliativo escolhido para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa rede de ensino, para os educandos das turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental, não eram necessários a atribuição nem o registro de notas. Já para os alunos de 3º ao 9º ano, esse registro era obrigatório.

A professora ainda acessava uma plataforma digital da rede municipal de ensino, chamada Sistema de Gestão Escolar (SGE), na qual era necessário o preenchimento da frequência dos alunos às aulas, os conteúdos abordados, os objetivos trabalhados, a metodologia utilizada, os recursos empregados e os aspectos da avaliação da aprendizagem. Especificamente na parte referente à avaliação, a professora precisava acessar o campo do perfil de cada aluno

da turma para preencher os dados, informando se os objetivos de aprendizagem dos conteúdos escolhidos e trabalhados naquele trimestre, por exemplo, foram consolidados, parcialmente consolidados, não consolidados, não trabalhados ou nenhuma das alternativas anteriores.

Em relação aos alunos com deficiência, além da avaliação individual realizada pelo professor em seu componente curricular, existe um plano de trabalho no qual são especificados os objetivos traçados para o educando com deficiência em cada disciplina no trimestre. Desse modo, cabia aos professores que davam aula para esses alunos emitir um parecer nesse documento acerca do desenvolvimento do aluno ao final de cada período de aula.

### **Observações iniciais do processo de ensino e de aprendizagem de Pablo nas aulas de Educação Física**

Nas primeiras semanas de contato com a escola, para além da nossa ação de nos reunir com a equipe pedagógica para acertar detalhes e combinados sobre a realização do estudo na instituição, tivemos como objetivo conhecer o contexto de investigação, isto é, a professora, o aluno Pablo naquele ambiente, a interação com a sua turma e com o estagiário e as diferentes ações na inclusão de uma criança com autismo no espaço-tempo da Educação Física. Desse modo, com base nas observações e registros do cotidiano escolar, buscamos entender melhor como se constituía a dinâmica e a participação de Pablo nas aulas de Educação Física antes da nossa entrada e intervenção junto com a professora.

No contexto inicial observado, Pablo era um aluno que frequentava as aulas de Educação Física, mas apresentava dificuldades em participar dos momentos de aula organizados pela professora para sua turma – tanto da roda de conversa proposta para o início da aula quanto das vivências das atividades planejadas pela docente para a classe. Gostava de correr pelo espaço da quadra, ficar girando em torno de si, subir em lugares mais altos que o plano do chão, como em bancos, escadas, meio-fio, traves e corrimãos, além de fugir constantemente do espaço de aula para outros locais da escola, como a quadra dos alunos maiores e até a sua própria sala de aula.

A aula de Educação Física começava com a professora Mariana buscando os alunos na sala de aula e encaminhando-os para a quadra. Quando chegavam a esse espaço, eles se reuniam sentando-se em roda sobre o círculo

central da marcação de jogo. Pablo vinha junto com a turma, quase sempre acompanhado por João (estagiário) e, algumas vezes, rodeado por colegas que demonstravam ter mais proximidade com ele, com exceção dos dias em que, por algum motivo, de saúde, emocional ou comportamental, resistia a ir para a quadra com a turma e procurava andar pelos espaços da escola. Esse movimento do aluno demandava um grande esforço do estagiário que o acompanhava, buscando convencê-lo a ir para o local de aula onde os colegas estavam.

Durante os momentos de roda de conversa, principalmente no início da aula, Pablo permanecia poucos minutos sentado com os colegas, pois, devagarzinho, ia escapulindo de perto do grupo, levantava-se e corria pela quadra. Ao longo da chamada de presença da turma, quando a professora falava o nome de Pablo, o aluno não respondia e raramente atendia ao chamado dos colegas que falavam “presente” para ele, tentando ensiná-lo a repetir a palavra, e o convidavam para continuar no círculo com todos. Às vezes, ele percorria a quadra correndo de um lado a outro, fazendo movimentos, como balançar as mãos, giros sobre si mesmo, emitindo sons (não compreensíveis) e realizando desenhos no ar com os dedos das mãos que, segundo sua mãe, era o desenho de uma montanha de sua cidade natal.

Nas situações de vivência das atividades propostas pela professora Mariana para a turma, o comportamento de Pablo era semelhante aos eventos ocorridos ao longo das rodas de conversa. Ele também participava pouco das brincadeiras ofertadas (pelo menos das atividades trabalhadas no decorrer das nossas observações iniciais de aula – relacionadas com o conteúdo jogos e brincadeiras focados na construção de regras). Procurava movimentar-se pela quadra ou ia em busca de algum objeto que despertava seu interesse, por exemplo, as pernas de pau e os bancos para subir e pular.

Nos dois momentos citados, Pablo frequentemente se afastava da situação de atividade junto com o grupo e ia “escorregando” do olhar do estagiário em direção à saída do local de aula, fugindo para outras áreas da escola. Tais fugas exigiam atenção e uma ação proativa de João para se aproximar da criança e buscar atrair seu interesse com algum objeto (pernas de pau, muitas vezes) que o motivasse a retornar para junto da classe ou agir pegando a sua mão e conduzindo-o de volta, já que a docente Mariana continuava a dirigir o processo de ensino e de aprendizagem com os demais alunos da turma. Então, a partir da

intervenção do adulto, o educando voltava e ficava por mais alguns minutos, às vezes segundos, na atividade, mas, logo em seguida, saía novamente.

A sua participação nas atividades da aula era movida pelo interesse em algum movimento ou objeto da brincadeira proposta. Noutro caso, na maioria das intervenções, o aluno só participava da atividade a partir da mediação, do estímulo e do acompanhamento de algum adulto (estagiário ou a professora). Como era um aluno corporalmente ativo e adorava atividades que envolvessem se movimentar de diversas formas no espaço, Pablo não permanecia muito tempo parado em filas ou sentado com os colegas esperando a sua vez para participar da prática corporal organizada. Por isso, em algumas atividades, como aquelas em que era preciso aguardar a passagem de alguns alunos para outros poderem ir, às vezes ele só se aproximava quando chegava a sua vez a partir da condução do estagiário. Vivenciava a experiência corporal da brincadeira, afastando-se após passar pela atividade e continuando seu movimento de explorar o ambiente da quadra.

Pablo gostava bastante de se movimentar livremente pela quadra, por exemplo, subindo e descendo nos objetos, pulando de algum lugar alto para o chão, sentindo a textura de diferentes materiais, como o piso molhado pela chuva, a superfície do colchonete e a costura da rede da cesta móvel de basquete, além de focar constantemente o seu olhar em uma abertura cercada por tela que fica entre a parede e o telhado da quadra (parte superior do local) e que lhe permitia ter visão para fora da escola. Era impressionante a quantidade de tempo, no decorrer das várias aulas observadas, em que o aluno com autismo mantinha seus olhos fixados naquela região e o quanto esse seu olhar era direcionado para tal ponto, aliado aos movimentos que realizava pela quadra. Isso o deixava alegre, o que podia ser visto na expressão contente estampada em seu rosto e manifestada com sorrisos, risadas e entusiasmo.

Quanto à interação com os alunos da turma, Pablo não demonstrava procurá-los para brincar junto ou interagir, salvo quando precisava de ajuda para pegar algum objeto e não tivesse nenhum adulto próximo de si. No entanto aceitava convites dos colegas para brincar quando a atividade envolvia algum objeto ou ação de seu interesse e/ou quando a situação era provocada e mediada pelo adulto, que o estimulava e o convencia a participar. Apesar de não buscar aproximação com os outros educandos, Pablo era bem receptivo a eles, aceitando as manifestações de carinho e afeto que recebia, como abraços e beijos, demonstrando, assim, ter um bom relacionamento e ser acolhido pela turma.

A professora Mariana relatava que ela tinha dificuldades em criar atividades e construir situações para intervir mais diretamente com Pablo durante as aulas, por não entender com clareza os seus movimentos, suas preferências e o seu “funcionamento” naquele ambiente. Por essa razão, tinha dificuldade de propor atividades para a classe que lhe possibilitassem agir mais individualmente com ele, pelo receio de que, no momento de aula, dependendo do seu andamento e da reação dos alunos perante a atividade, ocorressem episódios que fugissem ao seu controle, exigindo um movimento de reinventar uma atividade diferente naquele instante para conseguir atender às demandas do estudante. Segundo a docente, era difícil compreender quando o aluno estava aprendendo e assimilando os conhecimentos trabalhados nas práticas corporais realizadas. Assim, conta que esse tipo de situação lhe causava desconforto, insegurança e ansiedade no trato com as crianças com deficiência/autismo.

Percebemos que essa distância da professora Mariana, em relação ao aluno com autismo na aula, dificultava sua aproximação com ele e a oportunidade de conhecer melhor seus interesses, limitações e potencialidades. Porém, era possível perceber possibilidades e tentativas de trabalho quando a docente utilizava o interesse dele por algum objeto ou brincadeira para trazê-lo para o contexto de aula e aproximá-lo dos colegas, ou quando tentava fazer a atividade junto com ele, conduzindo e incentivando-o na situação de aprendizagem.

A narrativa a seguir ilustra uma tentativa de movimento realizado pela docente com Pablo:

Nessa aula, a professora estava trabalhando com a brincadeira “Futebol de planeta”,<sup>22</sup> mas Pablo em nenhum momento participou da atividade. Ficava andando em volta da quadra e ia até a porta da sala de materiais tentando abri-la, mas, como não conseguia, continuava

---

22 Cada aluno tem um planeta (cone ou lata) e precisa protegê-lo do meteoro (bola), ao mesmo tempo em que chuta a bola tentando derrubar o planeta do colega. Assim, cada educando recebeu um cone e escolheu um lugar dentro da quadra para colocá-lo e protegê-lo. Aquele que tivesse o planeta derrubado continuava na atividade tentando acertar os planetas que ainda estavam em pé, até sobrar somente um aluno com o seu planeta protegido. A atividade iniciou-se com uma bola e depois outras foram sendo colocadas no campo de jogo. Após ter ficado somente uma pessoa com o planeta em pé, a professora pediu que batessem palmas para todos que participaram e falou que os alunos teriam mais uma chance no jogo para proteger seus planetas (reiniciou a brincadeira).



a percorrer o espaço à volta. Aproximou-se de João e o levou até a porta da sala de materiais, apontando para ela e falando pau (queria pegar as pernas de pau). De tanto que o aluno insistiu, o estagiário abriu a porta e pegou as pernas de pau para ele.

Em seguida, ajudou-o a subir no objeto e a andar, conduzindo-o pelo entorno da quadra, pois Pablo ainda não conseguia se equilibrar e coordenar os movimentos no brinquedo. Em certo momento, quando os alunos já demonstravam mais entendimento sobre o jogo e fluidez na sua prática, a professora foi atrás da trave onde Pablo estava brincado e interveio subindo nas pernas de pau para lhe mostrar os movimentos e as ações necessárias para se locomover com o objeto, orientando-o quanto à posição correta das mãos, dos pés e a postura do corpo na atividade. A docente acompanhou o aluno por alguns minutos na vivência com as pernas de pau e, em seguida, instruiu o estagiário a continuar a atividade com ele enquanto ela retornava para coordenar o processo de aula com a classe.

Pablo mostrou ter gostado de receber o auxílio da professora na experimentação com as pernas de pau, uma vez que aceitou a intervenção docente e expressou alegria em seu rosto durante essa interação (DIÁRIO DE CAMPO, 29-11-2018).

No episódio narrado, que representa uma situação de atividade pertencente ao cenário inicial observado nas aulas de Educação Física, vemos um movimento da professora, em um dado momento da aula, tentando se aproximar de Pablo para orientá-lo na atividade com as pernas de pau (objeto de seu interesse), já que ele não participava da brincadeira com a turma.

Embora o aluno com autismo já estivesse acompanhado pelo estagiário, a professora foi até eles e, com uma ação intencional, buscou qualificar os movimentos do aluno no uso do objeto ao lhe demonstrar e ensinar ações e procedimentos necessários para manter o equilíbrio e se locomover com o brinquedo no espaço.

Em alguns momentos do contexto, a atividade com as pernas de pau era utilizada pela professora com Pablo nas ocasiões de sua fuga da aula, quando o estagiário apresentava dificuldade em trazê-lo de volta, visando a chamar

sua atenção e convencê-lo a retornar para a aula. Durante o nosso acompanhamento inicial, era comum ver o aluno não querer participar das atividades propostas para a turma.

Ao longo das primeiras observações no ambiente de aprendizagem, percebemos o esforço da professora Mariana, em diversas aulas, quando Pablo não queria participar da atividade proposta, em se aproximar e interagir com ele, construir alguma situação de movimento para atender a seu interesse e obter sua confiança para retornar ao grupo tentando incentivar a sua participação na atividade com a turma. Por exemplo, em uma dessas intervenções, a docente organizou um percurso de equilíbrio, colocando um par de pernas de pau com uma ponta em cima de um banco de madeira e a outra em uma cadeira, prendendo as madeiras do brinquedo com fita adesiva, simulando, assim, uma ponte para ser atravessada de um objeto a outro. Como Pablo gostava de subir e trepar nas coisas, nesse dia demonstrou ter gostado do desafio ofertado e permaneceu por alguns minutos desenvolvendo a ação de atravessar de um lado para outro na estrutura, sob o olhar do estagiário.

Vimos que a professora percebia Pablo na aula e que havia algumas tentativas de criar atividades para ele realizar de forma paralela ao grupo, quando o educando não participava das vivências planejadas para a turma, mesmo que fosse por um instante da aula e motivada a partir do interesse expresso pelo aluno. No entanto, não observamos, nesses dias, a realização de uma atividade relacionada com o conteúdo que estava sendo trabalhado com todos os alunos e uma articulação com João, aproveitando a aproximação que ele apresentava com a criança com autismo para descobrir elementos que pudessem potencializar o trabalho pedagógico.

A título de exemplo, em conversa informal dos autores com o estagiário, ele contou que Pablo não se interessava muito pelas atividades que eram realizadas com a turma (como se elas não fizessem parte do seu mundo ou se ele estivesse num nível de realizar coisas mais ousadas, com aventura) e sugeriu que, tendo a turma três aulas de Educação Física por semana, uma poderia ser estruturada a partir dos interesses do educando com autismo, promovendo interação e participação com toda a classe. É bom destacar que o fato de o estagiário que acompanhava a criança ser acadêmico em Educação Física contribuía no sentido de que ele, percebendo a dificuldade de participação de Pablo nas aulas, criasse e realizasse brincadeiras, em paralelo com o educando. Por exemplo, alguns circuitos com cones, bambolês, cordas e

pneus, que visavam a auxiliar a professora no atendimento das demandas de aprendizagem do aluno.

Nas aulas de Educação Física das quintas-feiras, o aluno com autismo recebia o acompanhamento da professora de Educação Especial chamada Juliana.<sup>23</sup> Como a docente acompanhava o educando durante todas as suas atividades na escola nesse dia, ele chegava à quadra junto com ela. A sua presença na aula colaborava para o envolvimento e a participação de Pablo nas atividades, em virtude de uma maior facilidade para atendê-lo, em comparação com outros profissionais que conviviam com ele. Isso ocorria devido ao vínculo estabelecido com o aluno durante o tempo de trabalho com ele na escola, conseguindo, assim, orientá-lo com mais facilidade para as situações de aprendizagem.

Cabe ressaltar que havia ocasiões nas quais a professora Juliana também apresentava dificuldades em levar Pablo para as atividades em grupo, pois suas intervenções não funcionavam, porém, ela obtinha mais sucesso no trato pedagógico com o aluno na aula. O educando aparentava ter mais “confiança” na relação com a docente, aceitando mais facilmente suas investidas de potencializar a sua participação na aula. Juliana aproximava-se do aluno, abaixava-se na altura dele e conversava calmamente, explicando que, naquele momento, ele precisava participar das atividades junto com os colegas porque era importante para a sua aprendizagem, podendo vivenciar brincadeiras bem legais ao interagir com os outros alunos. Na maioria das vezes, Pablo aceitava suas mediações e fazia as ações propostas.

João também mantinha um vínculo com Pablo e tentava, a partir disso, agir a favor da inclusão do aluno na aula. Conforme observamos inicialmente e de acordo com relatos do estagiário, a sua aproximação com o menino foi sendo construída desde a sua entrada na escola, quando iniciou o acompanhamento da criança. No começo, devido à falta de conhecimento sobre o

---

23 Professora de Educação Especial que acompanhava Pablo na escola no período em que iniciamos o estudo, atendendo-o na sala de aula regular e desenvolvendo um trabalho conjunto com a professora regente de sala da turma na qual ele estava inserido. Ao longo de nossa permanência na escola, a docente participou, durante um período de três meses, de uma aula de Educação Física por semana com Pablo e sua turma, acompanhando o seu percurso no processo de ensino e de aprendizagem nessa disciplina. Um pouco antes do final da investigação, ela se ausentou do acompanhamento da criança com autismo na aula de Educação Física para atender a outras demandas da escola, devido à saída de uma das professoras de Educação Especial da instituição.

autismo e de orientações sobre como agir com a criança, o acadêmico atuava mais distante de Pablo, buscando apenas observar e conhecer seu comportamento, seus movimentos e suas ações. No entanto, aos poucos, motivado pelo interesse em melhor compreender o autismo e suas manifestações, para poder auxiliar o aluno nas aulas, João foi se aproximando mais dele, com o intuito de ganhar sua confiança.

A seguir, destacamos um relato do estagiário, revelado durante a entrevista, que nos permite visualizar o seu interesse em conhecer o aluno para melhor atuar com ele:

É fundamental conhecer o aluno, pois o conhecimento da especificidade do aluno em si e de seus limites e possibilidades durante a prática permite a gente trazer atividades que possam incluir o aluno na aula, porque, através do conhecimento do aluno, a gente consegue [...], com o tempo, levar a criança em si a se tornar independente. Assim buscar a aproximação, criar um vínculo para o aluno entender que o ambiente é inclusivo para ele, para que possa ser ele mesmo independente (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: ESTAGIÁRIO, 6-6-2019).

À medida que foi conhecendo o aluno, adquirindo a sua confiança e estabelecendo um vínculo, João sentiu-se mais seguro para agir na relação com o educando, buscando intervir mais diretamente com ele nas atividades propostas para a turma, de modo a provocar sua participação. Dessa forma, nas situações de fuga de Pablo das atividades e do espaço de aula, o estagiário abordava o aluno oferecendo atividades relacionadas com seu interesse no monte Itabira,<sup>24</sup> no desenho da Peppa<sup>25</sup> e em objetos, como as pernas de pau.

João contou-nos que, nesses momentos, deixava Pablo por um instante livre em seus movimentos e em seguida se aproximava dele, chamando-o, por exemplo, para desenhar o pico do Itabira ou para brincar com as pernas

---

24 Conhecido como Pico ou Pedra do Itabira, tal formação rochosa está localizada em Cachoeiro de Itapemirim, cidade ao sul do Estado do Espírito Santo, terra natal de Pablo e local onde moram seus avós, pessoas com quem possui forte ligação e proximidade. Pablo também apresenta uma grande conexão e fixação nessa pedra e seu ambiente.

25 Desenho animado infantil que conta a história e as aventuras de uma porquinha chamada Peppa Pig nas relações com seus familiares e amigos na cidade onde vivem.

de pau, tentando, nesse movimento de satisfazer seu interesse, levá-lo de volta para a aula com a turma na sequência dessas ações. Depois de oferecer atividades do gosto do aluno, o estagiário falava para ele sobre as práticas que estavam acontecendo na aula com os colegas, situando-o em relação ao contexto e incentivando-o a participar junto com eles. Era assim que o adulto agia para convencer o aluno nessas situações. Às vezes, tal intervenção dava certo e o educando voltava para a atividade da aula, outras vezes, não tendo sido convencido, o aluno resistia a retornar e ficava andando em torno da quadra ou por outros espaços da escola.

A partir de orientações recebidas da mãe de Pablo no decorrer do ano, em um processo de aproximação que foi sendo estabelecido com a família nos encontros ocorridos na escola, o estagiário também procurou agir evitando pegar o aluno no colo e fazer todas as tarefas para ele. Ao invés disso, buscava demonstrar as ações a serem realizadas, incentivar e acompanhar a criança nas vivências da aula, de maneira a estimular a sua autonomia e promover a sua independência nas atividades escolares e cotidianas.

Ainda dentro do contexto inicial observado, é interessante destacar que a última aula de Educação Física de cada mês possuía uma configuração e uma organização diferente das demais. Apresentava um caráter mais aberto, possibilitando aos alunos escolher as brincadeiras que queriam vivenciar de acordo com a disponibilidade de materiais ofertados pela professora. Observamos que esse tipo de aula, com uma oferta diversificada de atividades, favorecia a participação de Pablo e colaborava para o trabalho do estagiário em inserir o menino nas brincadeiras e propor novas experiências corporais para ele.

Nesse dia de aula, ainda era possível perceber uma maior interação dos alunos da turma com Pablo, principalmente aqueles que demonstravam maior proximidade com ele. Eles o procuravam para brincar e manifestavam acolhimento e carinho com o colega. O aluno com autismo não costumava buscar os colegas para brincar, mas aceitava seus convites de brincadeira e interação a partir da mediação dos adultos. Também a docente procurava circular no ambiente de ensino e mediar as experiências de aprendizagem desenvolvidas pelos educandos.

## **4. O processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física: caminhos para a inclusão**

Após a apresentação da realidade encontrada, caminhamos para uma análise das informações produzidas sobre o percurso de desenvolvimento do aluno com autismo nos diferentes momentos da aula de Educação Física, salientando a ação mediadora e as estratégias de ensino adotadas pela professora para inserção, permanência e aprendizado dele.

Considerando o objetivo geral do estudo, que consiste em compreender o processo de inclusão de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar, voltamos nosso olhar para as informações produzidas a partir do caso investigado, visando a encontrar respostas que possam nos ajudar a entender como tem acontecido o movimento de inclusão da criança com autismo nas aulas de Educação Física.

Desejamos fazer isso acompanhando as dificuldades, possibilidades e desafios atuais encontrados pelos professores acerca do entendimento sobre os percursos de desenvolvimento da criança com autismo e da criação e sistematização de estratégias e recursos pedagógicos para o processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, é importante salientar que atuamos na escola junto com a professora de Educação Física quatro vezes por semana, com a seguinte organização: segunda-feira, das 10h às 11h30min, para o planejamento semanal das aulas da turma do 2º ano A; terça, das 7h50min às 8h40min, e quinta e sexta-feira, das 9h50min às 10h40min, no acompanhamento das aulas de Educação Física da classe. Também atuamos, no início de junho de 2019, na realização de entrevistas com a professora de Educação Física, com o estagiário que acompanhava o aluno e com a mãe do educando. Nessa direção, a produção das informações na escola compreendeu o período entre 11 de fevereiro de 2019 e 14 de junho de 2019.

Com base nas informações produzidas no contexto escolar investigado, após uma análise inicial do seu conteúdo, decidimos caminhar trazendo episódios referentes a dois momentos de aula: a) o momento da roda de conversa inicial da aula; e b) o momento da vivência com o conteúdo da ginástica.

### **O momento da roda de conversa inicial da aula**

Conforme foi narrado e descrito sobre as aulas de Educação Física da turma acompanhada, percebemos que Pablo até frequentava o espaço de aula junto com a sua classe, porém demonstrava dificuldade em participar dos momentos organizados pela professora, sejam os das rodas de conversa, ou do momento propriamente dito das atividades práticas das aulas.

Observamos que a participação do aluno nos momentos de roda de conversa e nas atividades ofertadas pela docente acontecia quase sempre em função da mediação do estagiário que o acompanhava durante as aulas. Pablo chegava junto com a turma na quadra, porém, ao invés de se sentar com os colegas na roda de conversa inicial, gostava de ficar correndo pelo local de aula por várias direções. Somente vinha para a roda a partir da intervenção de João que o conduzia para se sentar com os colegas. No entanto, algumas das suas participações no círculo com a turma não duravam mais que um a dois minutos, pois, logo em seguida, ele se levantava e ia andar pela quadra.

Apresentamos, a seguir, um episódio que exemplifica essa dificuldade de Pablo na roda de conversa, a partir de uma situação de aula observada durante o processo de mediação pedagógica.

## **Episódio 1: A roda de conversa inicial**

A turma chegou à quadra conduzida pela professora Mariana e logo formou uma roda de conversa no centro do local, como de costume, para ouvir as orientações e instruções da aula. Pablo chegou junto com a turma acompanhado do estagiário, tirou suas sandálias, chutando-as para o lado, e saiu andando pelo espaço de aula até encontrar um balanço amarrado em uma das traves, que seria usado posteriormente em uma das atividades do dia. Sentou-se no brinquedo e ficou se balançando lentamente, mantendo um dos pés encostado em um colchonete que havia embaixo do objeto. João se aproximou e tentou trazê-lo para a roda. Parou na frente de Pablo, colocando-se na altura do seu rosto e, olhando nos seus olhos, começou a conversar com o aluno, explicando a importância da sua participação no círculo com os colegas para ouvir as orientações da professora sobre as atividades da aula.

Diante da insistência do estagiário, Pablo atendeu aos seus comandos e foi com ele se sentar na roda com os colegas. Logo, a aluna Yasmin que possuía bastante proximidade com o menino, saiu do seu lugar na roda e sentou-se perto dele, buscando interagir com o colega. Porém, em menos de um minuto, Pablo se levantou e saiu correndo pela quadra com movimentos giratórios e balanços de mãos, mirando seu olhar para um canto superior da quadra situado entre o telhado e a parede, expressando em seu rosto felicidade e entusiasmo por meio do sorriso estampado ao realizar aqueles movimentos.

Alguns alunos na roda desviavam seu olhar para os movimentos do colega, inclusive Yasmin, que o chamava para sentar com ela na roda. Contudo, isso não comprometia o andamento da aula devido à organização e à boa condução da turma pela professora Mariana. Assim, enquanto a professora terminava de realizar a chamada e explicar as atividades para a aula do dia, Pablo ficava andando e girando pela quadra (DIÁRIO DE CAMPO, 28-3-2019).



É possível perceber, no episódio descrito, a dificuldade de Pablo em permanecer na roda de conversa com os colegas no início da aula. Ele até atende a intervenção do estagiário e se senta com os outros alunos, mas, em poucos segundos, ele se levanta e volta a andar pelo espaço da quadra.

Por conhecermos Pablo desde o tempo em que ele participava do projeto do Laefa, sabendo que é uma criança bem ativa e que gosta bastante de atividades corporais que enfatizam movimentos como correr, saltar, subir e descer, constatamos que aquele momento de ficar parado na roda não o agradava, pois ele permanecia “estático”, tendo que esperar até o início das atividades para se movimentar. Pelo fato de ele estar na sala de aula durante o restante do horário escolar, parece que sua ida à aula de Educação Física constituía uma oportunidade de sair das amarras da quietude e da ordem da classe, podendo explorar o ambiente da quadra, correndo e experimentando sensações que aquele local podia lhe oferecer.

Reunindo em seu trato pedagógico um rico patrimônio cultural ao tematizar as diversas práticas corporais existentes na cultura (SOARES *et al.*, 1992), consideramos que a aula de Educação Física constitui um espaço-tempo no qual o aluno tem a oportunidade de experimentar um vasto repertório de conhecimentos, habilidades e valores referentes à cultura corporal de movimento, bem como compreender e refletir sobre suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo, na relação com os outros, com os objetos e consigo mesmo (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Com esse entendimento, defendemos a importância da participação de Pablo no momento de roda com a professora e com os colegas, que se configura numa etapa significativa do processo de ensino e de aprendizagem, na qual a docente relembra com os alunos aspectos da aula anterior — numa conexão que busca saber o que eles internalizaram do conteúdo e possíveis sugestões sobre aspectos da aula que podem melhorar —, reconstrói regras junto com eles, observa o seu comportamento, explica e organiza a dinâmica de aula do dia.

Por esse motivo, entendemos ser necessário que Pablo vivencie e aprenda esses “tempos” da escola, da aula, os limites, os horários, as regras de comportamento, preparando-se para a vida social que aos poucos vai se delineando. Entretanto, não devemos forçá-lo a permanecer o tempo todo na roda, respeitando seu tempo de interesse, já que acreditamos que essa sua permanência nesse momento se constitui em um ponto que deve ser trabalhado

de modo processual. Então, ele precisa ser estimulado, provocado, para que possa aprender, avançar no seu aprendizado sobre os momentos de espera na aula e no mundo social. Aqui, a mediação do adulto, na figura do professor, é fundamental para desenvolver com o aluno avanços nesse aspecto, que não ocorreriam espontaneamente durante o seu processo educativo (VIGOTSKI, 2007). Cabe ao professor assumir a responsabilidade sobre esse processo de mediação com o aluno na produção de caminhos para o seu aprendizado.

As constantes fugas de Pablo demandavam uma maior atenção e uma atuação proativa de João na tentativa de retornar com o educando para a aula com a turma. Desse modo, no episódio narrado, é interessante destacar a forma como o estagiário aborda o aluno com autismo para trazê-lo de volta à roda de conversa inicial. Ainda que Pablo tenha ficado poucos segundos sentado com os colegas, a ação de João foi importante para nos indicar uma possibilidade de como agir em situações semelhantes a que foi relatada, pois o estagiário não pegou no braço da criança e a trouxe à força. Ele parou na frente dela, abaixou-se na altura do seu rosto e, olhando atentamente para seus olhos, buscou explicar o que estava acontecendo naquele instante da aula, chamando a atenção sobre a importância da sua participação junto à turma nesse momento para a sua aprendizagem.

Com base no estudo de Góes (2008), consideramos que a ação do estagiário de falar com a criança com autismo sobre o que estava acontecendo na aula e o que se esperava dela foi fundamental para o seu processo de significação das coisas, despertando sua atenção para os movimentos que aconteciam no contexto e incentivando a sua participação naquele momento.

A autora aponta que o educador em contato com o educando com deficiência/autismo “[...] não deve oferecer experiências de um diálogo menor”. Logo, deve falar com ele, e não somente dele, por ele ou para ele. Alerta-nos também que, “[...] à primeira vista, a diretriz [...] [parece] simples, mas a história das práticas educativas tem mostrado que não” (GÓES, 2008, p. 42). Dessa forma, a comunicação com o aluno com autismo é essencial, mesmo que ele não responda “verbalmente” aos estímulos ofertados.

Ainda sobre o episódio descrito acima, é pertinente acentuar o movimento da turma perante o comportamento de Pablo durante a aula, principalmente pela figura da aluna Yasmin. Vimos que, apesar de os alunos desviarem rapidamente o olhar para as ações de Pablo no espaço de aula, tal movimento

não comprometia o desenrolar das atividades, já que eles compreendiam a conduta do colega, respeitando o seu tempo e devido também ao domínio de classe que a professora Mariana apresentava, prendendo a atenção dos educandos. Segundo relatos de alguns profissionais da escola, o acolhimento demonstrado pelos alunos em relação a Pablo foi sendo construído pela professora regente da turma, no decorrer do primeiro ano na escola, a partir de conversas e diálogos sobre a questão da diferença/diversidade, originados de situações de conflito que aconteciam no cotidiano da classe.

Nesse sentido, chama-nos a atenção a aproximação de Yasmin, quando Pablo se sentou na roda, e também a sua empatia em buscar interagir com o colega para que ele permanecesse com o grupo por mais tempo. Quando Pablo se afasta novamente dos colegas, Yasmin o chama de volta pelo nome, convidando-o para sentar-se perto, mas ele não atende e continua correndo e girando pelo ambiente. O carinho e o acolhimento manifestado pela aluna com Pablo, vistos nas atitudes de alguns colegas da turma em outros momentos, podem ser expressos a partir da fala de um estudante, registrada em uma conversa com um dos autores no decorrer do processo pedagógico, sobre como ele percebia a dificuldade de Pablo em interagir e participar das aulas de Educação Física: “Ele tem algumas coisas que é diferente do que a gente, mas ele é simplesmente um humano. Quando ele crescer, ele vai criar filhos, ele vai ter muitas coisas” (DIÁRIO DE CAMPO, 21-3-2019).

Segundo os estudos de Vygotski (1997), consideramos que a interação dos colegas com Pablo nas aulas é essencial para o seu processo de desenvolvimento e constituição como sujeito social, pois é no contato com o outro que as suas ações vão sendo significadas e ganhando sentidos, permitindo-lhe internalizar os saberes oriundos nessas relações e fomentando, assim, o amadurecimento de suas funções psicológicas superiores.

Desse modo, no ambiente escolar, as formas como os outros compreendem, direcionam e regulam as ações da criança são internalizadas por ela, a partir de um processo que se apropria das práticas culturais ao mesmo tempo em que as transforma, construindo seu jeito peculiar de agir e relacionar-se no meio. Assim, é com base nesses processos de internalização e apropriação da cultura na interação com o outro que a criança significa o mundo e constitui os modos de orientar suas próprias ações – conscientização (VYGOTSKI, 1997).

Reforçando a importância das interações com o outro para a constituição dos processos individuais no humano, Siqueira e Chicon (2016, p. 35) argumentam que “[...] mesmo para um sujeito que ‘evita’ o outro [por exemplo, o sujeito com autismo], o papel constitutivo das relações sociais permanece, pois sua formação é afetada por esse outro”.

É importante percebermos aqui que os movimentos de Pablo não acontecem isolados, mas estão situados dentro do contexto de aula, influenciando, assim, o seu desenvolvimento. Portanto, o professor precisa ter, em seu cotidiano, um olhar sensível e atento aos mínimos detalhes expressos nas relações do aluno com autismo nas aulas, de modo que possa captar possibilidades e caminhos que lhe permitam aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. Sempre, contudo, na busca por transformar a realidade para melhor atender às necessidades educacionais do educando e, por conseguinte, ampliar o seu interesse e participação nas atividades de aula (CHICON *et al.*, 2016).

As dificuldades de Pablo em participar dos momentos iniciais de roda nas aulas e da professora Mariana em intervir com ele nesse instante impediam que a educadora agisse diretamente com ele nesse momento. Ela era provocada pelo seu receio de que uma intervenção mais direta com o aluno fizesse com que ela perdesse o “controle” e a atenção da turma, que os alunos se dispersassem da roda e se espalhassem pela quadra, com ela não conseguindo organizá-los novamente. Então, pretendendo construir estratégias capazes de atrair o interesse e a participação do aluno nesse momento inicial, a docente levou tal demanda para ser discutida e analisada em suas reuniões de planejamento com um dos autores.

Nessa conversa nos ocorreu que, durante as aulas, de diferentes formas e recorrentemente, Pablo demonstrava interesse e fixação por coisas referentes a Cachoeiro de Itapemirim (sua cidade natal). Essa sua fixação podia ser observada em desenhos no papel, no chão ou com o movimento dos dedos no ar, delineando a forma de um dos montes que é cartão postal da cidade – o Pico do Itabira. Também pelo cantarolar da música “Meu Pequeno Cachoeiro”, um clássico de autoria do cantor Roberto Carlos, emitindo alguns sons e palavras relacionados com a canção. Ainda pela pronúncia constante das palavras vovô e vovó em referência aos avós paternos e maternos que moram em Cachoeiro, entre outros aspectos. Identificamos, nesses indícios, a existência de um grande sentimento expresso por Pablo em relação a elementos

que o fazem recordar o lugar onde nasceu e onde cresceu até por volta de quatro anos, mobilizando seu interesse.

Assim, concluímos que a fixação de Pablo pelo Pico do Itabira e outras coisas de sua terra natal podia ser explorada no planejamento, visando a atrair seu interesse e atenção para o contexto das aulas. Uma das estratégias adotadas com essa finalidade foi fornecer ao aluno um pedaço de giz, no momento da roda de conversa inicial, orientando que desenhasse a montanha no piso da quadra, enquanto a professora dialogava com a turma. Essa situação pode ser evidenciada no episódio narrado a seguir.

## **Episódio 2: O interesse e fixação de Pablo por objetos e coisas como mola propulsora de suas ações no grupo**

A professora Mariana chegou à quadra com a turma do 2º ano A e sentou com os alunos no círculo central do espaço, formando uma roda para o momento de conversa inicial da aula. Pablo chegou junto com os colegas, acompanhado do estagiário. Ficou sentado por aproximadamente um minuto na roda (durante esse instante, observava atentamente os arredores da quadra), quando se levantou e começou a se afastar do grupo. Rapidamente, ao perceber o movimento do aluno enquanto realizava a chamada, a professora Mariana pegou um giz e ofereceu a Pablo. Ele demorou alguns segundos para atender ao chamado da professora, mas, quando viu o giz na mão dela, logo se aproximou e pegou o objeto.

Na sequência, foi conduzido por João a sentar no círculo com os colegas. Então, Pablo se sentou na roda e com o giz começou a desenhar no piso da quadra. O estagiário sentou-se atrás do menino e ficou apenas observando seus movimentos. Pablo parecia desenhar uma montanha (certamente representando o Pico do Itabira), realizando um traçado (risco) alto e com curvas no piso, preenchendo a figura ao pintá-la com o próprio giz.

Houve um instante em que Pablo quis se levantar e sair da roda, mesmo estando com o giz, porém, João agiu segurando o menino e orientou-o a continuar com o grupo, incentivando que voltasse a desenhar. O aluno

até resistiu, mas cedeu à insistência do adulto e sentou novamente, continuando a desenhar no piso.

Enquanto a professora explicava a atividade do sinal de trânsito que seria realizada logo após esse momento de conversa, Pablo continuava ali, interagindo com o giz. Alguns colegas mais próximos dele na roda prestavam a atenção ao que ele estava fazendo, principalmente Yasmin, que, sentada ao seu lado, buscava interagir com o colega, conversar com ele e tentar ajudá-lo no desenho. Inclusive, no momento em que a professora realizava a chamada, antes de começar a explicar a atividade na sequência, ao chamar o nome de Pablo, Yasmin o avisou e levantou seu braço pedindo para ele falar presente.

No entanto, o aluno com autismo não respondia às interações provocadas pela colega e prosseguia com sua atividade de desenho, às vezes parecendo estar cantando ou falando algumas palavras (que não foram possíveis entender). Em seguida, colocava os dedos da sua mão na boca, molhando-os com saliva e os passava em cima do desenho, apagando uma parte e espalhando o giz pelo chão. Parecia gostar do contato com esse material, sentindo a sua textura.

Apesar de o aluno estar concentrado em sua atividade e aparentar não estar prestando atenção ao que a professora dizia, algumas vezes, ele levantava a cabeça e observava o que ocorria à sua volta, focando novamente em seguida o desenho. Assim, nesse movimento, Pablo permaneceu até o final da roda de conversa, que durou cerca de sete minutos. Após esse instante, a professora iniciou a vivência das atividades práticas da aula (DIÁRIO DE CAMPO, 11-4-2019).

No episódio narrado, é importante destacar o olhar sensível dos professores para identificar os objetos de interesse de Pablo, tomando-os como referência para as proposições de aula. Na cena, notamos que, na estratégia empregada, a professora começa a trabalhar com a fixação apresentada por Pablo em coisas da sua cidade natal, por meio da oferta do giz para desenhar no piso da quadra, colaborando para que ele permanecesse junto com a turma na roda de conversa inicial. Essa ação buscou evitar que o educando ficasse somente parado na roda, ansioso para fazer alguma atividade ou movimento,

visto que, em outras aulas, quando nada era feito com o aluno nesse momento, ele não permanecia na roda.

Esperávamos que, aos poucos, Pablo fosse se habituando e compreendendo esse momento, até entender a relevância de sua participação ali com a turma. No entanto, tínhamos o entendimento de que essa construção não aconteceria de um dia para o outro, ou durante um mês (talvez não tivéssemos sucesso com ele a respeito disso até o final daquele ano letivo), pois tal movimento leva tempo e deve ocorrer de maneira processual, sendo necessário ser trabalhado e provocado, visto que não nasce sozinho com a criança. Devemos respeitar o tempo dela e conhecer seus modos de aprender, entendendo que ela possui um ritmo de aprendizado e desenvolvimento que lhe é peculiar, demandando outras estratégias para alcançá-la na aula. Por isso, “É preciso descobrir o que desperta o interesse e a fantasia da criança, [já que sua fixação] [...] pode ser o ponto de partida para a motivação de outros interesses” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 142).

O estudo de Grandin e Scariano (2010), ao apresentar uma autobiografia de uma autista americana, revela-nos que, se por um lado, a fixação da criança com autismo por determinados objetos e situações pode parecer estranha para as pessoas que não têm autismo, por outro lado, pode ser um meio de comunicação de grande importância dessa criança com o mundo, pois as pessoas de seus laços de relação podem utilizar esses elementos de interesse para ajudá-la a avançar em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Por exemplo: a fixação de um aluno com autismo por bola pode ser explorada para desenvolver atividades que envolvam o uso de diferentes tipos de bola, situações de lançar e receber com outro aluno, empregando em um momento as mãos, em outro os pés, ou diversas partes do corpo, brincadeiras de acertar o alvo, dentre outras possíveis.

Ressaltamos aqui o papel importante do planejamento nesse contexto, com a construção da estratégia a partir da fixação apresentada por Pablo, que nos ajudou a mantê-lo na roda de conversa nessa aula. Porém, embora defendamos a necessidade de realização do planejamento entre os profissionais envolvidos com as aulas, reconhecemos que, na realidade investigada, a professora de Educação Física não possuía tempo disponível para se reunir com o estagiário e planejar ações referentes à inclusão de Pablo, até porque tinha outros alunos com deficiência em outras turmas que eram acompanhados por outros estagiários.

Para melhor entender esse quadro, apresentamos uma fala da professora que expõe a dificuldade de tempo para o planejamento com os estagiários, quando questionada sobre como percebia a participação do estagiário que acompanhava Pablo no trabalho de Educação Física em uma perspectiva inclusiva. Segue a fala:

Eu acho que ele tem boa vontade, tenta agir com Pablo, mas eu tenho muita dificuldade para ter o tempo de conversar com ele. Aí essa falta de ter uma relação mais próxima atrapalha. Tem um pouco do meu jeito de ser, que eu tenho muita dificuldade de me aproximar, de ficar conversando com as pessoas. Eu acho que um pouquinho desse meu jeito atrapalha. Porém, também acho que a falta de tempo dificulta. E ali, na hora, é muito difícil: ‘Ah, faz isso, faz aquilo’. E outra, são vários estagiários com quem a gente convive, então, algumas vezes você cria o vínculo mais com um, por causa de alguma afinidade que ocorreu, aí você não consegue com outro. Mas a gente não tem tempo para planejar junto, porque eu poderia estar aproveitando mais o que ele pensa, como que ele vê que Pablo reagiu, para repensar as nossas aulas (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: RELATO DA PROFESSORA, 3-6-2019).

Percebemos na fala da professora uma angústia quanto à dificuldade de ter um tempo disponível para sentar-se junto com o estagiário e pensar novas estratégias para a inclusão de Pablo, dialogando com as percepções e ideias desse profissional que acompanha o aluno com autismo durante a sua permanência na escola. A docente relata que tem dificuldade de se aproximar do estagiário durante a aula e enfatiza que a falta de tempo para eles pensarem juntos impossibilita um trabalho articulado que poderia beneficiar a participação do educando nas aulas.

Da mesma forma, João também não dispunha desse tempo para planejar, por acompanhar Pablo no decurso de todo o seu horário na escola. Nessa dimensão, revela a dificuldade do estagiário de Educação Física ou mesmo de Pedagogia de ter uma ação mais efetiva no processo de ensino e de aprendizagem da criança, deixando transparecer o porquê, na prática, de receberem o rótulo de “babá” — porque atuam apenas tomando conta da criança na grande maioria dos casos.



Abaixo, trazemos uma fala de João, registrada na entrevista, sobre como ele percebia a dificuldade referente ao pouco tempo disponível ao planejamento para conversar com a professora acerca da sua atuação com Pablo nas aulas.

Eu vejo isso como um momento que é meio complexo nessa questão de tempo, né? Mas isso aí não pode ser uma imposição. De maneira geral, a gente pode pensar isso como uma formação, todo mês ou final de semestre ter uma formação continuada, sentar com esses estagiários e conversar, direcionar o que foi passado, todos os limites e possibilidades que foram encontrados para que o próprio estagiário passe isso para o professor. Acho que teria um momento, sim, não precisamente um momento geral de toda semana, mas, a cada final de mês, ter um tempo. Acho que daria para fazer isso. Esse momento seria muito mais viável, porque aí já não seria uma surpresa durante a aula como agir com o aluno, mas uma possibilidade de estar por dentro da proposta da aula para atuar com o educando. Acho que seria uma possibilidade viável, importante mesmo essa reunião entre ambos, professora com o estagiário (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: RELATO DO JOÃO, 6-6-2019).

A fala de João sugere uma alternativa inicial para buscar transformar esse cenário, que consistiria em organizar momentos de formação com os estagiários na escola, pelo menos uma vez por mês, para dialogar sobre informações e experiências a respeito dos alunos que acompanham, discutindo estratégias e formas de ação que os ajudem a melhor atuar com esses sujeitos. Isso seria uma possibilidade, uma vez que cabe lembrar que os estagiários são acadêmicos em formação. Assim, momentos como esse poderiam enriquecer o seu processo formativo, gerando a construção de novos conhecimentos.

Dessa maneira, como esse tempo não existia no contexto, dado que um dos autores se reunia com a professora Mariana uma vez por semana para planejar ações relacionadas com a participação de Pablo nas aulas, em uma tentativa de superar a limitação das condições de trabalho na escola — a falta de tempo da professora e do estagiário em se reunir —, aproveitando a presença do autor/pesquisador no acompanhamento das aulas, decidiram que ele faria de maneira informal a interlocução com o estagiário a respeito do planejamento das aulas. Para tanto, usariam o *WhatsApp* e conversas no

decorrer das aulas, para informá-lo sobre as estratégias traçadas em relação ao aluno com autismo no conjunto das aulas. Assim, ele poderia agir intencionalmente com Pablo conforme a proposta organizada pela professora no planejamento. Contudo, tal articulação nem sempre era possível de acontecer, devido a desencontros entre o pesquisador e o estagiário durante o processo.

Essa ação/estratégia de colocar o professor pesquisador como interlocutor entre a docente e o estagiário ou até mesmo como ator em algumas situações de aula, visando a melhor inserção do aluno com autismo nas aulas de Educação Física, não corresponde à realidade da escola, mas serve para evidenciar possibilidades, para demonstrar que, mudando as condições e circunstâncias, colocando esses alunos em condições adequadas ou seguindo por caminhos alternativos, muitos fazem progressos notáveis. O docente, por sua vez, encontra apoio para suas reflexões e ações e um ponto de partida por onde se guiar em seu processo de inclusão (LEONTIEV, 1991).

Merecem destaque, na situação narrada, as ações realizadas pela professora de Educação Física e pelo estagiário em relação a Pablo, para que a proposta pensada no planejamento (baseada na fixação apresentada pelo aluno em sua cidade natal) pudesse acontecer efetivamente no momento de aula. Assim que Pablo se levantou da roda e começou a se afastar do grupo, a professora Mariana agiu rapidamente chamando a sua atenção e lhe oferecendo o giz para brincar. Nesse mesmo instante, João também agiu, conduzindo Pablo a sentar com os colegas na roda, já que, sem essa mediação, o aluno poderia ter pegado o objeto e ter ido desenhar em outro lugar da quadra ao invés da roda.

Quanto à figura do professor no processo de ensino e de aprendizagem com o aluno, Orrú (2016, p. 170) afirma:

[...] o professor é o parceiro que busca conhecer melhor seu aprendiz para dele buscar o que, certamente, o fará ainda melhor e contribuirá para a sociedade em geral. Não em um sentido de essas ações serem refletidas no campo das vaidades, mas sim de valorizar o que cada aprendiz tem de melhor, trabalhando em prol de sua autoestima, aproveitando os momentos para troca conjunta de experiências, onde se é possível aprender com todos.

A mediação de João na sequência do episódio também foi fundamental para que o aluno continuasse na roda com os colegas, pois vemos que, mesmo

na posse do giz e com a possibilidade de desenhar, Pablo tenta se levantar e sair da roda. Nesse instante, o estagiário atua segurando o menino e o incentiva a continuar próximo aos colegas, prosseguindo com os desenhos. Notamos que Pablo até resiste em ficar ali, porém cede à insistência do adulto e se senta novamente com a turma, permanecendo até o término da roda.

Salientamos, nesse trecho do episódio, a importância da mediação pedagógica da professora e do estagiário sobre a conduta do aluno com autismo para que ele permanecesse com o grupo nesse momento da aula. Não bastava somente oferecer o giz para Pablo; era necessário, também, agir sobre ele, orientando-o e significando suas ações no contexto. De acordo com Chiote (2011, p. 196), “[...] na base do desenvolvimento, está a linguagem do outro que orienta a atenção, a vontade e a ação da criança”.

Diante dessa situação, reforçamos a compreensão de que o professor precisa entender o seu papel como mediador que, de maneira intencional e sistematizada, organiza e constrói situações durante o processo de ensino e de aprendizagem que colaboram para o desenvolvimento da criança com autismo e de todos os alunos. Conforme Chiote (2011, p. 97):

[...] diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos.

Ainda sobre o episódio destacado, observamos que, apesar de Pablo ter ficado concentrado na sua ação de desenhar durante a roda, parecendo não estar atento ao que a professora dizia para a turma, percebemos que algumas vezes o aluno levantava a cabeça e olhava as ações que aconteciam ao seu redor. Dessa forma, acreditamos que estando próximo dos alunos e em situação de aprendizagem, Pablo teria possibilidades de se apropriar dos elementos que estavam sendo ensinados na fala da professora, diferentemente de estar afastado desse contexto.

Outro ponto que visualizamos na cena se refere à atenção dos colegas de turma ao movimento de Pablo com o giz na roda. Interessante novamente o carinho e a preocupação demonstrados pela aluna Yasmin com Pablo e sua ação na direção de interagir com o colega, tentando ajudá-lo no desenho,

estimulando-o a dizer presente e levantando sua mão quando a professora Mariana chamou o nome dele. Mesmo Pablo não respondendo às provocações de interação da colega, ela continuou agindo com ele, mostrando seu acolhimento e proximidade com o educando com autismo.

Diante desse fato, frisamos que os professores precisam estar ligados a essas situações no seu cotidiano de aula, para que, buscando identificá-las, possam aproveitar ao máximo a aproximação e o vínculo constituídos pelos educandos da turma com o aluno com autismo, desenvolvendo momentos e atividades que lhe permitam potencializar sua participação e inclusão na aula.

A estratégia construída em torno da fixação de Pablo para sua participação no momento de roda não foi sistematizada em todas as aulas, mas apenas em cinco delas, constituindo-se como uma dentre outras ações realizadas ao longo do processo. Diante da dificuldade de continuar inserindo-o nesse instante inicial, uma possibilidade encontrada foi o desenvolvimento de atividades paralelas, isto é, atividades que são realizadas com o aluno, simultaneamente à intervenção que está sendo desenvolvida com a turma naquele momento. Situação em que o estagiário acompanha e orienta o aluno com autismo na vivência de atividades com o uso de materiais e ações do seu interesse, mas relacionadas com a proposta de aula organizada pela professora para a turma. Por exemplo: equilibrar-se andando na perna de pau, andar com os pés de latas, saltar no trampolim e arremessar a bola na cesta de basquete, deslocar-se com o carrinho de rolimã no espaço da quadra, equilibrar-se balançando na bola de pilates. Assim, enquanto a professora Mariana estava com a turma na roda, em uma situação paralela, o estagiário ou o pesquisador<sup>26</sup> orientava Pablo no desenvolvimento de outra atividade.

Nesse cenário, dentre as atividades paralelas realizadas com o aluno durante o momento de roda de conversa, gostaríamos de destacar o episódio com o trampolim.

### **Episódio 3: Atividade paralela – brincando com o trampolim**

Quando Pablo chegou à quadra acompanhado de João, a professora Mariana estava reunida com a turma em roda e já tinha iniciado a aula (o aluno chegou depois dos co-

---

26 Um dos autores do estudo.

legas porque resistia a vir para o local). Pablo não quis se sentar com os colegas e ficou andando pelo espaço.

Após a chamada, a docente foi até a sala de materiais e pegou o trampolim, colocando-o em um canto da quadra para Pablo brincar. Pegou também uma cesta móvel de basquete que estava próxima e a posicionou para o lado do aluno no trampolim. Retornou à roda para explicar as atividades da aula para a classe, enquanto o pesquisador assumiu a intervenção com o educando. Pablo de imediato subiu no trampolim e começou a saltar, mas logo deixou o aparelho. O pesquisador foi atrás dele e o convenceu a regressar à atividade, deixando que pulasse livremente.

Na sequência, para enriquecer a brincadeira, pegou a bola de basquete, subiu no trampolim e demonstrou para Pablo que ele poderia continuar pulando e também arremessando a bola na cesta. Pablo sobe no trampolim e inicia os saltos. O pesquisador entrega a bola de basquete para ele e o incentiva verbalmente a fazer os arremessos da bola na cesta. Pablo realiza o arremesso, não acerta a cesta e continua pulando. O pesquisador pega a bola, entrega novamente para ele e continua a incentivá-lo a tentar acertar a bola na cesta, dizendo: “Vamos Pablo, joga a bola na cesta, você consegue!”. Após o educando pular e jogar a bola na cesta, o pesquisador elogiava sua ação falando: “Boa Pablo! Muito bem! Gostei de ver seu arremesso!”. Essas palavras o incentivaram a realizar o arremesso repetidas vezes, durante uns cinco minutos.

Assim, era visível a alegria do aluno em realizar tal atividade, expressa com sorrisos, entusiasmo e euforia em seus movimentos. Enquanto Pablo estava envolvido com essa atividade, os colegas permaneciam na roda ouvindo a professora (DIÁRIO DE CAMPO, 23-4-2019).

Observamos, no episódio destacado, ações pedagógicas planejadas para possibilitar a participação de Pablo nas aulas e enriquecer a sua brincadeira. Percebemos, na estratégia adotada pela professora, que o aluno com autismo tem acesso ao conteúdo da aula a partir de seus interesses individuais. Ao mesmo tempo em que a professora dirige a roda de conversa com os colegas da turma, Pablo, com a mediação do professor pesquisador, encontra res-

postas a seus anseios ao realizar a prática corporal na combinação do uso do trampolim para o salto e o arremesso à cesta de basquete, mostrando entusiasmo pela proposta. Na situação analisada, evidenciamos duas situações para o movimento de inclusão: a) a possibilidade da participação de dois professores atuando conjuntamente em turmas inclusivas; e b) a possibilidade de o professor e o estagiário planejarem e também atuarem juntos em turmas inclusivas (mas, nesse caso, já vimos que fazer a professora e o estagiário se encontrarem para planejar juntos, nessa organização do trabalho docente na escola, é um grande desafio a ser enfrentado).

Observamos, no estudo de Chiote (2011), um movimento interessante na direção do trabalho educacional com alunos com deficiência, ao nos apresentar a possibilidade de dois professores estarem atuando no processo de inclusão com a turma do aluno com autismo investigado. Nesse contexto, além do professor regente, havia a participação de outro profissional, denominado professor colaborador de ações inclusivas, que, assim como o primeiro, tinha a função de agir como facilitador do processo de inclusão. De acordo com a autora,

Dentre as atribuições do professor colaborador de ações inclusivas, definidas pela Seme – Cariacica, destacamos três: realizar intervenção pedagógica direta com o aluno que apresenta [deficiência], garantindo o seu processo de aprendizagem no contexto da sala de aula, em conjunto com o professor regente e seus colegas da turma; participar dos momentos de planejamento com o pedagogo e o professor regente; promover estudos em grupos com professores, pedagogos, coordenadores e gestor de sua escola (CHIOTE, 2011, p. 99).

O estudo de Alves *et al.* (2017), que analisa a perspectiva de professores brasileiros sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, revela que a maioria dos professores entrevistados indicou a presença de um professor assistente nas aulas de Educação Física como um aspecto facilitador das estruturas escolares para a realização de aulas inclusivas. Segundo os autores, além de auxiliar no fazer pedagógico com a turma, esse profissional poderia instruir o docente regente da disciplina a fazer mudanças nas atividades curriculares e pedagógicas, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos.

Além disso, chama a nossa atenção o fato de que, quando falamos de inclusão, temos o entendimento de que os alunos devem realizar todas as atividades juntos e ao mesmo tempo. Mas, se fizermos assim, onde fica o olhar para as diferenças? Nesse caso, para uma criança com as características de Pablo, participar com os outros alunos da roda de conversa inicial é estressante. Contudo, respeitando suas peculiaridades e por diferentes caminhos, é possível, com planejamento sistematizado, ao longo do processo, ir conquistando essa condição em seu desenvolvimento.

Também cabe refletir sobre a ação mediadora do professor pesquisador junto ao aluno com autismo. O pesquisador inicia sua intervenção deixando o aluno saltar livremente no trampolim. Em seguida, demonstra o movimento de saltar e jogar a bola na cesta, solicitando que o menino faça o mesmo, incentivando-o verbalmente para tal. A cada lançamento que Pablo realizava jogando a bola em direção à cesta, acertando ou não acertando, o pesquisador elogiava sua conduta, motivando-o a permanecer na atividade por mais tempo. O aluno demonstrava satisfação ao realizar o movimento.

Os aspectos da ação pedagógica do professor pesquisador com Pablo, destacados na atividade realizada, mostram um percurso didático bem interessante em que a demonstração e o incentivo verbal foram cruciais para que o aluno a executasse e permanecesse na atividade. Ao realizar a demonstração, o pesquisador apresentou a informação de modo concreto e visual, favorecendo a compreensão e execução para ele, uma vez que seu movimento parte da imitação do gesto motor e não de algo abstrato, como a fala, por exemplo. Na sequência, o incentivo verbal fez toda a diferença no tempo de duração da brincadeira, motivando o aluno a permanecer na tarefa, demonstrando satisfação.

Sobre os procedimentos adotados na ação pedagógica do professor com o aluno com autismo, buscamos apoio no estudo de Oliveira (1993, p. 62) que salienta:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções – são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

No trato com crianças com características tão peculiares, o professor precisa conhecê-las e usar várias estratégias pedagógicas para manter sua atenção e interesse pela atividade. Aqui é importante frisar que a participação do pesquisador junto ao aluno na atividade aconteceu por ele conhecer a proposta de planejamento, tendo construído tal ideia com a professora.

## **O momento da vivência com o conteúdo da ginástica**

No percurso das aulas e no acompanhamento do trato pedagógico com o conteúdo da ginástica propriamente dito, observamos, em uma fase inicial, com certa recorrência, durante as quinze primeiras aulas, situações em que Pablo resistia a permanecer no ambiente de aprendizagem e escapava da quadra para outros espaços da escola, como o pátio de entrada, a escada que dá acesso às salas de aula e a quadra das turmas das séries finais do ensino fundamental. O aluno ficava andando sozinho em movimentos circulares, observando ao seu redor e subindo nos bancos, na arquibancada perto da quadra e nos degraus das escadas. Provavelmente, isso ocorria porque ele ainda não encontrava na aula sentido/significado para seus anseios. Esse era um dos aspectos que estavam sendo trabalhados pela professora com a nossa ajuda e a do estagiário, em seu planejamento.

Essa fuga do aluno do ambiente de aula exigia de João um olhar atento e um movimento proativo para acompanhar o menino e tentar convencê-lo a retornar. Ele evitava pegar o aluno no colo, preferindo dialogar. Geralmente, tentava levá-lo de volta para a aula, convidando-o a brincar com materiais pelos quais ele apresentava forte interesse, como o trampolim e as pernas de pau. Às vezes, essa intervenção funcionava e ele retornava para o espaço de aula; às vezes, isso não ocorria, e ele não voltava para a aula, em um movimento de idas e vindas, tendo o estagiário que acompanhá-lo nesse momento. Em algumas dessas situações, o adulto conseguia propor alguma atividade de correr e saltar e ficavam os dois brincando, em uma atividade paralela à aula da professora com a turma. No entanto, enfatizamos que sempre predominava o esforço de mediação do estagiário de retorno do aluno para a classe.

Essa situação foi uma constante durante o processo de intervenção, exigindo da professora, do estagiário e do pesquisador um esforço de mediação e busca de estratégias de ensino capazes de fomentar a permanência e o aprendizado do menino na aula.



Para iniciar esse momento da aula, a professora organizava a rotina com uma proposta de atividade curta, com duração de cinco a dez minutos, utilizando, predominantemente, brincadeiras de pique<sup>27</sup> com diferentes variações, que visavam a explorar o universo lúdico, a fantasia e a imaginação ao buscar a atenção dos alunos e dar sentido às experiências vivenciadas. Por exemplo, observamos algumas brincadeiras de pique, como o pique-pega, o pique-abraço, o pique-pula-sela, o pique-ponte, o pique-gelo, o pique-estrelinha, entre outros realizados no decorrer do período acompanhado.

No desenvolvimento desse tipo de atividade, notamos, ao longo do processo, que Pablo raramente participava de forma efetiva dessas brincadeiras, seja por sua falta de compreensão da organização e regras, seja pela falta de mediação dos adultos para colocá-lo no contexto da atividade. Havia alguns momentos em que a professora se dirigia ao menino para orientá-lo, mas isso não era a regra. O estagiário, por sua vez, acompanhava Pablo, mas não realizava uma mediação favorecedora das possibilidades de ele participar da brincadeira. Mesmo problematizando essa situação nos momentos de planejamento com a docente, não conseguimos avanços significativos na participação de Pablo nesse tipo de atividade. Essa situação pode ser observada na narrativa a seguir.

#### **Episódio 4: Brincando de pique-gelo**

Após realizar a chamada e lembrar com os alunos as atividades da aula anterior, a professora Mariana iniciou a explicação da brincadeira pique-gelo. Disse à turma que alguns alunos seriam escolhidos como pegadores e teriam a tarefa de pegar os demais educandos que tentariam fugir.

Cada pegador receberia um cone, como implemento a ser utilizado para encostar nos colegas, congelando-os. O educando que era pego, devia ficar parado, pois estava congelado. Só podia sair dali quando algum aluno que ainda não havia sido pego parasse na sua frente, olhasse nos seus olhos para conectar os poderes

---

27 Também oferecia outras atividades como as brincadeiras do sinal de trânsito, do comprador de frutas e da bola numerada. Porém, devido a uma maior evidência e frequência na utilização de diferentes piques ao longo das aulas acompanhadas no processo, resolvemos destacar no texto esse tipo de brincadeira nesse momento da aula.

de descongelar o colega e os dois realizassem um giro com o corpo, tornando a criança que estava congelada livre para retornar ao pique (na primeira versão do pique realizada em outra aula, apenas a pessoa que não estava congelada realizava o giro para salvar o colega).

Enquanto a professora explicava a atividade, Pablo participava da roda desenhando com o giz no piso. Em seguida, a docente escolheu três alunos para serem pegadores (um deles era Pablo) e avisou que também participaria da atividade como pegadora. Reuniu os três alunos e conversou com eles alguns segundos, tendo Pablo a companhia do estagiário. O pique foi iniciado e Pablo saiu andando com o cone na mão pelo meio da quadra. Não se movimentava em direção a nenhum colega e parecia se dirigir à saída do espaço de aula. Jogou o cone no chão mais de uma vez e demonstrava não estar interessado na atividade ou em não compreender o seu funcionamento. João interveio pegando o cone e entregando ao menino novamente. Também pegou em uma das suas mãos para conduzi-lo na atividade, agindo de forma a deixar o aluno no espaço, porém não demonstrava, em seu movimento, uma ação proativa no sentido de inserir o educando na brincadeira. João caminhava com o aluno no meio da turma, tentando dizer para ele pegar algum colega, mas, como Pablo não reagia aos pares e não demonstrava interesse em correr, o adulto continuava dando a mão e conduzindo o menino pela quadra, enquanto o educando tentava fugir da atividade e do local de aula.

Assim, os colegas passavam próximo de Pablo e ele não manifestava nenhuma ação na direção deles. A professora, como um dos pegadores no pique, agia em função de pegar os outros alunos, visto que pouco ou quase nada se direcionava em relação a fazer algum movimento de mediação com o aluno com autismo. Os outros alunos pareciam não notar a presença de Pablo na brincadeira, uma vez que ele não reagia em sua função de pegador e também pelo fato de ter outros três pegadores na atividade, o que permitia a continuidade do pique sem Pablo ter que participar efetivamente.

Passados alguns minutos desse movimento do estagiário em colocar Pablo na brincadeira, o aluno se

afastou do adulto e correu pela quadra até parar perto do canto ao lado da sala de materiais. Ficava rodando e olhando atentamente para a tela que cerca a quadra. Perseguindo alguns alunos que passavam perto do local onde Pablo estava, a professora percebeu sua presença e, no movimento de pegar os alunos, aproximou-se, encostou o cone no menino duas vezes e falou: “Congelado”. Em seguida, continuou correndo atrás dos outros educandos.

No desenrolar da atividade, esse foi o único contato estabelecido pela professora com o aluno durante a execução do pique. O pesquisador que acompanhava a situação de perto, ao visualizar a ação da professora, aproximou-se e interveio com Pablo dizendo que ele tinha sido congelado por Mariana, por isso não podia se mover até que algum colega chegasse para salvá-lo. Pablo resistia em permanecer ali, mas o pesquisador insistiu, segurou o menino e incentivou-o a esperar, dizendo que já vinha um colega para o descongelar. Depois de alguns segundos, um aluno parou na frente de Pablo e fez o giro. Pablo também girou, a partir da mediação do pesquisador, que o auxiliou e estimulou a realizar o movimento. Assim, como ficou descongelado, voltou a correr pelos espaços da quadra, permanecendo por perto do canto da sala de materiais até o final da atividade, que se encerrou um minuto depois (DIÁRIO DE CAMPO, 16-4-2019).

Observamos no relato descrito que Pablo não participa da brincadeira de pique-gelo desenvolvida com a turma. Até se movimentava no meio da atividade e dos colegas, mas sem desenvolver ações referentes à sua função de pegador (perseguir e pegar os colegas). Não apresenta interesse em segurar o cone, jogando-o mais de uma vez no chão, e nem tenta encostar o objeto nos colegas para congelá-los. Procura fugir do espaço de aula e prefere ficar mais próximo aos cantos da quadra com um olhar concentrado ao seu redor e fazendo movimentos giratórios.

Percebemos nessa situação que a não participação de Pablo nas brincadeiras de pique pode estar associada a dois fatores principais: a falta de compreensão do jogo de faz de conta e das regras de comportamento na brincadeira e uma ação mediadora pouco efetiva por parte dos adultos envolvidos.

Com relação à mediação pedagógica da professora e do estagiário, podemos observar que houve poucas tentativas de ambos em significar a atividade para o aluno e mobilizar suas ações perante a dinâmica da brincadeira. A estratégia da professora em colocar Pablo para ser um dos pegadores tinha como objetivo lhe dar protagonismo para que ele pudesse participar de forma mais efetiva da brincadeira, ao exercer um dos papéis principais no jogo. Ideia interessante, no entanto, não basta apenas lhe conferir o papel como se fosse possível a ele compreender toda a complexidade por trás das regras e ações dessa brincadeira – pegar o outro, ficar paralisado, esperar outro colega se aproximar, olhar nos olhos e os dois girarem para descongelar. Para além dessa ação, faltou uma mediação mais sistematizada e orientada para guiá-lo na execução da tarefa. Nota-se que, para esse tipo de atividade, Pablo precisa de muita ajuda, pois, segundo Vigotski (2007), ainda não alcançou o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquele em que a criança já consegue realizar a tarefa de modo independente, com autonomia – ação aprendida.

Da mesma forma, observamos que a mediação realizada pelo estagiário com Pablo foi insuficiente. Ele age dando a mão e anda com o menino em meio aos colegas que correm na brincadeira, mas não o direciona e o incentiva em relação a pegar nenhum colega. Não se percebe esforço em guiá-lo na direção da vivência e da compreensão da atividade.

Do nosso ponto de vista, aqui os professores mediadores da ação perderam uma grande chance de estimular Pablo em seu processo de ensino e de aprendizagem. Com as outras crianças apresentando autonomia nas atividades de pique, esses momentos podiam ser mais bem explorados pela professora para se aproximar e direcionar Pablo, dar mais atenção a ele, investir nas suas possibilidades.

De acordo com Araújo (2019, p. 106), “Para a criança com autismo, o brincar muitas vezes acontece de forma peculiar e individual. Portanto, os adultos devem ensiná-la a brincar e, principalmente, orientá-la para que, na dimensão corporal, compartilhem brincadeiras com outras crianças para que ambas se desenvolvam”. Dessa forma, por exemplo, a professora poderia ter mobilizado a atenção de Pablo, incentivando-o a pegá-la ou, ao contrário, indicando para ele correr, pois ela o iria pegar. Poderia fazer o mesmo, mobilizando a ajuda do estagiário nessa ação ou, ainda, incentivar algum colega, como Yasmim, por exemplo, que tem mais afinidade com ele, para brincar juntos.

De acordo com Vigotski (2007), entendemos que o papel mediador da professora não transformou o ambiente nessa atividade, já que ela não agiu de modo a mudar as condições do contexto e orientar as ações do aluno com autismo, visando a favorecer sua inclusão na atividade. Essa ação mediadora dos professores sobre a conduta do aluno na brincadeira é fundamental para que haja modificação desses comportamentos.

Como observado no episódio, é bom ressaltar que o fato de haver mais de um pegador no pique colocava a participação de Pablo na atividade na condição de um agente “café com leite”, ou seja, aquele que age com indiferença na realização da brincadeira, pois, mesmo que ele não pegue ou seja pego, a brincadeira acontece. Essa condição fazia com que a “ausência” de Pablo no pique não fosse sentida pelos pares, já que estavam preocupados em escapar dos outros pegadores, principalmente, da professora Mariana, que também ocupava esse papel.

Oliveira (2017), em diálogo com Obruniskova e Dillon, salienta que a estrutura ambiental da aula e o interesse restrito dos alunos com autismo são apontados por professores de Educação Física como desafios à inclusão desses sujeitos em suas aulas. Dessa forma, o autor destaca que a pouca participação desses educandos nas atividades pode estar relacionada com sua falta de motivação em realizar o que é proposto, seja pelas suas dificuldades de compreensão dessas tarefas, seja porque as demandas e os estímulos ofertados não atendem às suas preferências e necessidades.

Com relação ao jogo de faz de conta e às regras das brincadeiras, notamos, a partir dessa situação de atividade relatada e de outras presenciadas ao longo do estudo, que Pablo apresentava dificuldade em participar de brincadeiras que abordavam o faz de conta e os jogos de papéis, com regras de comportamento ou regras sociais. As brincadeiras desse tipo não lhe eram atrativas, pois ainda não compreendia o seu funcionamento. Em seu percurso de desenvolvimento, ainda era difícil para ele a compreensão de regras complexas e o uso da imaginação.

Muitas vezes, os professores deixam de explorar e investir em situações de brincadeiras de faz de conta com alunos que apresentam autismo, porque pensam que eles não são capazes de interagir e se comunicar socialmente, mas, são justamente essas as dimensões essenciais que poderiam estimular as áreas em que eles possuem maior dificuldade, contribuindo

para o seu desenvolvimento. Nesse caminho, reforçando a importância de se explorar esse tipo de brincadeira com crianças com autismo, Chiote (2011, p. 159) destaca:

O faz de conta é um meio de a criança ampliar suas possibilidades de ação na realidade imediata, adentrando numa esfera da vida social e de relações dos adultos, na qual ainda não pode atuar. A importância dessa forma de brincar no desenvolvimento infantil é que nela a criança ultrapassa sua percepção da situação imediata [...].

De acordo com Oliveira (2017), tem se constituído como um desafio aos professores no meio educacional o desenvolvimento da brincadeira de faz de conta da criança com autismo, devido às dificuldades apresentadas por esse sujeito em representar, no plano simbólico, os objetos e ações contidos na situação de brincadeira. Essas dificuldades expressadas pela criança com autismo têm sido relacionadas com o atraso no desenvolvimento do jogo imaginário, dificuldade em desempenhar o jogo de papéis durante o brincar, desinteresse por elementos lúdicos, prevalecendo um brincar de forma não convencional, interesse restrito em determinado brinquedo e com movimentos repetitivos relativos a esse objeto por uma grande quantidade de tempo (SIEGEL, 2008).

Ao contrário do exposto no parágrafo anterior e partindo da premissa de Vigotski quanto ao papel essencial da brincadeira para o desenvolvimento infantil, pesquisas realizadas por Chiote (2011) e Chicon *et al.* (2018) salientam que a criança com autismo também pode brincar de faz de conta, desde que sejam fornecidas condições para tal movimento. É fundamental, nesse contexto, a presença e a mediação do outro, em nosso caso, a professora e o estagiário, para inseri-la no mundo simbólico ao significar suas ações na brincadeira. Desse modo:

[...] quanto mais estimuladas em sua experiência lúdica, na exploração dos mais variados brinquedos, na manifestação das diferentes linguagens, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, mais significativas serão as possibilidades de essa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e brincar (CHICON *et al.*, 2018, p. 590).

De fato, Pablo gostava de atividades mais concretas e visuais, que trabalhavam com o uso de objetos e brinquedos que implicavam realização de movimentos e gestos com o corpo, exigindo energia, força e gerando desafios no seu desenvolvimento. O uso de recursos visuais nas atividades e a organização de situações mais concretas no ambiente de aprendizagem têm facilitado a compreensão das crianças com autismo e chamado sua atenção para participar das atividades da aula, em virtude de processarem a informação visual melhor do que a instrução verbal (OLIVEIRA, 2017).

Apesar de chamarmos a atenção da professora para esse fato no planejamento, às vezes havia uma resistência de sua parte em se engajar mais no trato pedagógico na aula com relação ao aluno. Entretanto, percebemos que esse cenário foi se alterando, ao observarmos um movimento no qual a professora tentou estabelecer um planejamento mais estruturado em relação à participação do aluno nas atividades, com um olhar mais atento e uma intervenção mais direta com o menino na aula, que colaboravam para sua inclusão. Essas situações serão destacadas na sequência.

Desse modo, a partir do que já foi apresentado acerca do contexto de ensino e de aprendizagem vivenciado com o aluno com autismo, destacaremos algumas estratégias desenvolvidas, que buscaram possibilitar a participação e a inclusão de Pablo com sua turma na vivência do conteúdo da ginástica nas aulas.

Entre as estratégias adotadas pela professora para melhor inserção de Pablo nas aulas, enfatizamos, neste momento, a de reorganizar a estrutura das atividades propostas, ofertando materiais e ações motoras que fossem ao encontro do interesse de Pablo.

No trabalho envolvendo o conteúdo “rolamento para frente” durante as aulas, a estratégia empregada pela docente consistiu em alterar o plano de altura para a realização do movimento, buscando aproveitar o interesse do aluno de subir nos objetos para aproximá-lo da atividade desenvolvida com a turma.

Nas primeiras atividades abordando a aprendizagem do “rolamento para frente”, com os alunos e os colchonetes posicionados no solo, Pablo não demonstrou interesse e pouco participou. Mesmo assim, foi possível notar, no decorrer dessas vivências iniciais, que o aluno era capaz de se agachar deixando as pernas juntas, encostar as mãos no colchonete que estava no piso, apoiar a cabeça e deixar o quadril suspenso. Necessitava de ajuda apenas

para proteger a cabeça, porque não encostava o queixo no peito, e de um impulso em seu quadril para executar o rolamento.

Assim, procurando um meio de despertar o interesse de Pablo pela atividade, a professora identificou, em sua fixação em subir e descer de objetos, um caminho. A partir daí foi diversificando os modos de realizar o movimento, de forma desafiadora e agradável a toda turma. Propôs que o rolamento fosse realizado do alto para baixo de diferentes maneiras, como subir sobre o pneu e rolar nos colchonetes, com um pratinho de plástico preso entre o queixo e o peito para posicionar a cabeça em segurança; deitar sobre uma bola de pilates (bola grande de plástico resistente, usada para fazer exercícios) e deslizar sobre ela, terminando o rolamento com a ajuda da professora; subir em um banco e rolar sobre uma pilha de colchonetes posicionados adiante, uns 15 centímetros abaixo da altura do banco, tendo a gravidade como recurso facilitador do rolamento, com auxílio da docente aos alunos que apresentavam dificuldade.

Para análise, destacamos o episódio em que o banco é utilizado pela professora como estratégia para a execução do rolamento pelos alunos.

### **Episódio 5: Quando subir e rolar é legal**

Os alunos estavam sentados um ao lado do outro sobre a linha de fundo da quadra, perto da sala de materiais. Pablo sentou-se junto aos colegas, acompanhado por Juliana (professora de Educação Especial). Enquanto isso, o estagiário e o pesquisador organizavam os materiais para a atividade com o rolamento para frente. Foram colocados dois bancos (tipo daqueles que ficam em praças, com as ripas separadas por um pequeno espaço) um do lado do outro, com uma pequena distância entre eles. Próximo e na parte frontal dos bancos, foram organizadas três pilhas de colchonetes com três em cada, uns 15 centímetros abaixo da altura dos bancos, de forma que três alunos realizassem o exercício ao mesmo tempo.

Assim, com os materiais e a turma organizados, a professora Mariana chamou um aluno para demonstrar o rolamento, enquanto explicava: cada educando terá que subir no banco, se agachar, imitando a posição do sapinho, apoiar as mãos na pilha de colchonetes à sua frente, encostar o queixo no peito, levantar o quadril



e rolar para frente sobre a pilha de colchonete. Depois da explicação, a professora chamou os alunos de três em três para realizar a atividade, começando pelo lado oposto da fileira em que Pablo estava. Cada educando faria dois rolamentos por vez.

Pablo esperava a sua vez sentado no colo de Juliana (professora de Educação Especial). Alguns colegas interagem com ele, como Yasmin, que segurava suas mãos e parecia estar fazendo alguma brincadeira. Ele aceitava a ação da aluna, mas não reagia a seus movimentos, ficando observando o ambiente à sua volta. Após alguns minutos, percebendo que Pablo levantou do seu lugar e parecia estar impaciente de esperar, o pesquisador se aproximou, abaixou-se ao seu lado e interagiu com ele, dizendo que sua vez estava chegando e explicando os procedimentos do rolamento, pedindo para olhar como os colegas faziam. Yasmin mexia em seu cabelo e balançava suas mãos. O aluno pareceu ficar mais tranquilo. Em seguida, Mariana chamou Pablo, Yasmin e outro educando para vivenciar a atividade. Pablo, demonstrando alegria, saiu correndo em direção ao banco e subiu no objeto, pulando para a pilha de colchonetes e se sentando depois na quina do encosto do banco. Ele apresenta fixação de subir e descer em objetos e locais altos e de ficar pulando entre eles. O pesquisador que continuou acompanhando o aluno conteve-o para que ele não pulasse de volta para o colchonete e aguardou a orientação da docente para iniciar a atividade.

Enquanto ajudava uma menina ao lado, a professora se dirigiu ao aluno: “Vamos, Pablo, coloca a mãozinha, encolhe o pescoço”. Após a fala da docente, Pablo, orientado pelo pesquisador, agachou-se no banco, apoiou as mãos e a cabeça no colchonete e, com o auxílio do adulto, protegendo a sua cabeça e impulsionando seu corpo para frente, rolou. Os colegas vibraram com sua participação. Yasmin foi abraçá-lo. Mariana elogiou o menino, vibrando: “Aeeeeeee” e bateu palmas para ele. Ele se mostrou entusiasmado com a tarefa e com a atenção recebida, correndo e retornando para experimentar o rolamento de novo.

Na sequência, a professora disse a Pablo: “De novo, subiu, faz a posição do sapinho” (agachar). O aluno repetiu o movimento com o auxílio do pesquisador por mais duas vezes, sempre recebendo o incentivo dos colegas e da professora. Mariana, que agia auxiliando os colegas ao lado, somente observando e incentivando os movimentos de Pablo, na quarta vez, aproximou-se dele e o convidou a fazer o rolamento mais uma vez. Posicionou o menino no banco e reforçou: “1, 2, 3, vai, Pablo, coloca as mãozinhas no colchonete”. Com o menino posicionado, incentivou: “Vai, vai, vai, você consegue!”. Pablo fez o rolamento auxiliado por ela, que vibrou: “Aeeeeeee, parabéns!”. O menino se levantou eufórico do colchonete, correu com entusiasmo em volta dos colegas, retornou para o banco, subiu e pulou na pilha de colchonetes. A professora e os colegas demonstraram alegria em vê-lo tão envolvido na atividade. A professora de Educação Especial e o estagiário que assistiram a tudo disseram ter ficado encantados com o comportamento de Pablo nessa aula. Pablo ainda não conseguia realizar o rolamento com autonomia, por isso precisou do auxílio dos adultos (DIÁRIO DE CAMPO, 22-3-2019).

Em um primeiro olhar para a situação de aula, notamos que a organização dos alunos sentados e enfileirados sobre a linha de fundo da quadra, aguardando sua vez para realizar o rolamento, gerava uma certa impaciência em todos, mas era necessária, pois se tratava de um movimento que requer certos cuidados e disciplina para evitar acidentes. Essa espera para o caso da criança com autismo com as características de Pablo, às vezes, não funciona, principalmente se esse tempo se alongar. Por isso, no episódio narrado, observamos que Pablo, de início, está sentado com a professora de Educação Especial, que ocasionalmente acompanha a aula de Educação Física e apresenta afinidade com o menino, mantendo-o relaxado durante o tempo de organização e explicação da aula.

Na sequência, observamos que a professora chama os alunos que estão sentados no lado oposto ao qual Pablo se encontra para iniciar o rolamento. Essa atitude despretensiosa da docente implica maior tempo passivo do menino na situação, levando-o ao limite de sua paciência. Assim, ele inicia atitude

des de levantar-se e sair do espaço de aula, sem que a professora de Educação Especial consiga mais acalmá-lo com sua mediação carinhosa.

Na cena, o pesquisador percebe a situação e, receoso de que Pablo se distanciasse do espaço de aula como normalmente ocorria, rapidamente toma a iniciativa de compartilhar a mediação com a professora de Educação Especial e Yasmin. Aproxima-se do menino com cuidado e conversa com ele explicando que ele logo irá poder subir no banco e rolar, detendo-se em mostrar e pedir que observasse os colegas na realização do rolamento, mantendo sua atenção na aula até que sua vez chegasse.

Nesse recorte, notamos o esforço de mediação empregado pelos dois adultos envolvidos e a colega Yasmin para manter Pablo sentado junto ao grupo, aguardando sua vez para realizar o rolamento, enquanto a docente acompanhava os outros alunos. Isso tudo parte de uma ação conjunta, intencionalmente planejada, para potencializar a participação de Pablo na aula, que poderia não se efetivar, caso ele deixasse aquele espaço, cansado de esperar sua vez. De acordo com Vigotski (2007), o professor tem o papel explícito de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Assim, nessa situação um detalhe nos chama a atenção. Talvez o risco de Pablo se afastar do ambiente de aula e o esforço dos agentes mediadores em manter Pablo tranquilo fosse menor, caso a professora tivesse chamado os primeiros alunos pelo lado em que ele se encontrava, reduzindo seu tempo de espera. Enfim, pequenos detalhes podem fazer a diferença na ação mediadora do educador com as crianças em turmas inclusivas (CHICON, 2013). É preciso estar atento.

Na sequência, olhando agora para o momento em que Pablo, Yasmin e o outro colega foram convidados a realizar o rolamento pela professora, percebemos que o pesquisador continuou acompanhando o aluno. Assim que foi chamado para realizar o rolamento junto com seus colegas, Pablo correu para o banco, subiu e saltou sobre os colchonetes, com energia e um largo sorriso no rosto. Estava ansioso por esse momento, pois tem fixação em ficar subindo nas coisas. Quando ia repetir o movimento, o pesquisador o conteve e explicou que ele precisava ouvir a orientação da professora. Dessa vez, a docente, que acompanhava as outras duas crianças para o rolamento, logo deslocou sua atenção para Pablo, explicando verbalmente o que deveria fazer, auxiliado pelo pesquisador. Aqui, observa-se uma atitude mais compromete-

tida da educadora com a criança, com palavras de ordem que orientavam sua conduta para a realização do rolamento, palavras de encorajamento e incentivo, além de demonstrar vibração com o envolvimento dele na aula e dirigindo-lhe elogios por sua participação e execução do movimento, inclusive tomando para ela a ação de contato físico com ele.

Entendemos que a postura apresentada pela professora é imprescindível para o trabalho pedagógico com crianças com autismo, indo ao encontro do pensamento defendido por Vygotski (1997) que ressalta a importância de se construir uma prática pedagógica que atenda às especificidades dos alunos e reconheça os diferentes percursos de aprendizagem. Assim, sua função como mediadora entre o conhecimento e o educando requer envolvimento, entusiasmo e vibração, principalmente, com sujeitos que possuem dificuldade de interagir com o outro.

Segundo Góes (2008), as dificuldades da interação com alunos com deficiência têm impactos perniciosos, visto que esses sujeitos são aqueles que mais necessitam do engajamento do professor para permanecer mergulhados no processo de significação. Nesse sentido, a interação e a comunicação proativa demonstradas pela professora na relação com o aluno foram extremamente importantes para criar um ambiente alegre, acolhedor e motivador a ele, atraindo, assim, a sua participação e lhe mostrando possibilidades de brincar e aprender junto com os colegas.

Podemos inferir que essa atitude adotada pela professora na relação com Pablo nessa atividade contagiou a todos e fez a diferença para sua participação ativa e alegre na aula. Além disso, teve desdobramento para o reconhecimento dele pelos colegas, demonstrado pela aclamação do grupo quando ele terminava a execução do rolamento e pelo abraço terno dado por Yasmin. Nessa relação pedagógica Pablo se apropria e vivencia o sentimento de acolhimento/pertencimento, que é uma experiência fundamental para elevar sua autoestima.

O reconhecimento das possibilidades e limitações de Pablo em participar das aulas, junto com as outras crianças, bem como a significação atribuída pela educadora às suas ações, nesse contexto, levam-nos a invocar algumas palavras de Vigotski (2010, p. 64): “[...] o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir [...] em orientar e regular essa atividade”.

Desse movimento dos dois professores em relação a Pablo na atividade, cabe evidenciar que houve notáveis progressos na execução do rolamento. Percebemos que o menino já é capaz de se agachar, apoiar as duas mãos no solo e tocar o queixo no peito, etapas importantes do movimento, mas não suficientes para sua efetivação com independência e autonomia. Para alcançar esse objetivo, o menino precisa ainda coordenar o movimento das pernas, elevando-as da posição agachado, deslocando o tronco para a frente, etapa que está prestes a conseguir, mas ainda a faz com ajuda.

Essa situação nos remete aos ensinamentos de Vigotski (2007) sobre a zona de desenvolvimento iminente, a qual preconiza que os pequenos progressos apresentados pelos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas representam grandes avanços em direção ao nível de desenvolvimento real, isto é, aquele em que as crianças conseguem realizar determinadas tarefas sem ajuda, de forma autônoma, independente. Na situação descrita, notamos que Pablo caminha nessa direção, pois se encontra na zona de desenvolvimento iminente, ou seja, ainda precisa da colaboração e orientação do outro (adultos e/ou colegas mais experientes) para realizar o rolamento, para interagir com o grupo, para realizar determinadas brincadeiras. Quando essa condição está presente na ação do indivíduo para a efetivação de uma determinada tarefa, o autor sinaliza que se encontra no campo das possibilidades, pois os processos de desenvolvimento ainda não estão amadurecidos, mas já começaram a brotar, podendo, amanhã, produzir frutos.

Nessa perspectiva, também cabe salientar a importância do planejamento para a ação docente e nele o conhecimento sobre os alunos. A estratégia adotada para provocar o interesse de Pablo pela aula é decorrente de sua fixação por subir e descer de objetos/coisas, à semelhança da fixação já anunciada de como ocorria em sua cidade natal. Utilizamos esses objetos do interesse da criança para motivá-la a realizar outras/novas experiências, alargando suas possibilidades de sentir, pensar e agir no ambiente (CHICON, 2013; ARAÚJO; CHICON, 2020; SALLES; CHICON, 2020; CHICON; OLIVEIRA, 2021a; CHICON; OLIVEIRA, 2021b; CHICON; SÁ; MURACA, 2021). Nesse caso, ganha destaque a organização do espaço, dos alunos nesse ambiente e dos materiais disponibilizados.

A partir do percurso desenvolvido com o aluno com autismo na situação destacada e acreditando nas suas possibilidades de aprender, concordamos com Orrú (2016, p. 155), quando diz:

[...] se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem. [...] Porque cremos que é um sujeito aprendente, não um simples receptor de conteúdos, [...] mas sim um sujeito com possibilidades de aprender inúmeras coisas oportunizadas pela vida.

Vigotski (2018, p. 83) chama a atenção para a relevância que o meio possui para o desenvolvimento infantil, salientando que é importante considerar seu aspecto dinâmico e mutável:

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira.

Para Vigotski (2018), essa influência do meio exercida sobre o desenvolvimento infantil é notável, contribuindo para a emergência de formas especificamente humanas na criança. Entretanto, se esse meio está organizado de modo empobrecido, o curso do desenvolvimento também o será.

Nesse movimento, cabe salientar outra estratégia pensada com a professora de Educação Física para promover a inclusão de Pablo nas aulas, que consistiu em dividir a turma em pequenos grupos para realizar atividades na forma de circuito. O circuito é uma técnica de ensino em que duas ou mais atividades são organizadas em estações, as quais os alunos devem circular passando em cada uma delas.

Em uma das configurações propostas para a aula, organizamos quatro atividades/estações relacionadas com o conteúdo da ginástica já vivenciado pelos alunos, como o rolamento para frente, o salto no trampolim, o rolamento para trás e o educativo para estrela. Assim, os alunos foram divididos em três grupos de seis e um grupo de sete, deslocando-se um grupo para cada estação. Com todos juntos, a professora passou em cada espaço explicando

como funcionava cada tarefa. Em seguida, posicionando os grupos em cada estação, explicou que usaria um apito para indicar o início da atividade para todos e, após cinco minutos, apitaria novamente finalizando, quando, então, eles deveriam, na forma de rodízio, se deslocar para outra atividade/estação.

Na prática, as estações foram estruturadas com a seguinte configuração:

- a. **rolamento para trás:** a professora colocou um pneu no chão e dois colchonetes em cima dele. O colchonete de baixo foi posicionado na horizontal e o de cima na vertical. Realização do movimento: os alunos tinham que se sentar de costas sobre o colchonete posto em cima do pneu, deitar e apoiar as mãos perto das orelhas com os dedos virados para trás no objeto. Em seguida, levantar as pernas e o quadril, lançando-os por cima da cabeça, terminando o movimento com os pés (ao invés dos joelhos). O movimento de cima para baixo, do pneu para o colchonete, tinha por objetivo aproveitar a gravidade a favor da ação do aluno.
- b. **educativo para a estrela:** <sup>28</sup> a professora organizou três estruturas, uma à frente da outra, com os seguintes materiais: colocou sobre duas latas de leite em pó vazias um lápis colorido de PVC, de 1,5 metro de comprimento, deixando toda a estrutura com 20cm de altura. Movimento: a professora desenhou um círculo na frente de cada estrutura, onde o aluno deveria colocar o pé escolhido para iniciar o movimento da estrela. Após, deveria apoiar as duas mãos no chão do outro lado da estrutura e jogar as pernas e o corpo para esse lado. Deveria repetir o movimento nas outras duas estruturas.
- c. **rolamento para frente:** a professora organizou duas pilhas de colchonetes com dois em cada uma e posicionou uma à frente da outra. Movimento: os alunos tinham que se agachar perto dos colchonetes, apoiar as duas mãos no objeto, encostar o queixo no peito, suspender o quadril e impulsionar o corpo para o movimento. Os alunos repetiam o rolamento na segunda pilha de colchonetes.

---

28 Constitui-se em movimentos iniciais e preparatórios para a realização posteriormente do movimento ginástico da estrela.

- d. salto no trampolim:** a professora posicionou o trampolim no espaço e à sua frente um arco (local de aterrissagem do salto). Movimento: os alunos deveriam subir no aparelho, pular três vezes no trampolim e, na terceira vez, saltar para o arco. Esse salto podia ser realizado de diferentes maneiras ao longo da permanência na atividade (de frente, com meio-giro, giro completo, com as pernas juntas, com as pernas abertas durante o salto e fechando-as na aterrissagem, entre outras).

Com essa proposta de aula, traçamos, como objetivo, provocar uma maior aproximação e interação de Pablo com os colegas do grupo, ampliar o tempo de interesse dele em cada atividade e orientar para o processo de aquisição do autodomínio do comportamento. Assim sendo, cabe, neste momento, narrar esse episódio de aula.

### **Episódio 6: Brincando em pequenos grupos**

Pablo foi designado pela professora Mariana a ficar no grupo 2, que começaria na estação do rolamento para trás. Então, caminhou junto com o pesquisador até o local da atividade e aguardavam o apito da docente para iniciá-la. Como a professora precisou reforçar a informação sobre o circuito para todos, atrasou o seu começo. Percebendo a impaciência do aluno em esperar o início da prática, o pesquisador decidiu agir com ele antes do comando de Mariana. Perguntou aos colegas do grupo se o menino poderia começar e, com a resposta positiva deles, iniciou a vivência do rolamento. A partir das orientações do pesquisador, Pablo deitou-se de costas sobre o colchonete, apoiou as mãos viradas para trás perto das orelhas e lançou as pernas por cima da cabeça, finalizando o rolamento para trás com o auxílio do adulto que o ajudou a impulsionar seu corpo, pois o aluno ainda tinha dificuldade nessa parte final do movimento. Os alunos do grupo ficaram entusiasmados com a participação dele, batendo palmas para o colega.

Após o rolamento, Pablo se levantou sorridente, pareceu ter gostado da sensação de rolar para trás — provavelmente por ter ficado de cabeça para baixo durante um instante — e dos cumprimentos dos colegas. Contudo, quando o pesquisador o chamou para fazer o mo-



vimento mais uma vez, ele saiu correndo em direção à estação do trampolim. Chegando lá, o menino subiu no aparelho e começou a pular. O pesquisador foi até ele e lhe explicou que primeiro era preciso ir para a fila, pois era a vez de outro colega participar da atividade naquele momento. Então o adulto conduziu Pablo para a fila com os outros alunos e permaneceu acompanhando-o.

Os colegas receberam bem o menino em seu grupo e uma aluna até lhe deu um abraço. Chegando a vez de Pablo, ele subiu no trampolim e começou a pular euforicamente. O pesquisador posicionou-se ao lado do aluno e lhe disse para dar três saltos no aparelho e depois saltar para o arco à frente, apontando o local. No entanto, o menino continuou pulando e rodando no trampolim, com uma expressão alegre. O pesquisador disse, então, para Pablo: “Vamos fazer um combinado!? Eu vou contar 1, 2, 3 e já. Assim, você vai dar três pulos no trampolim e, quando eu disser já, você salta para o bambolê, pode ser?”.

Nesse instante, o pesquisador organiza uma regra de conduta na ação do aluno por meio de uma contagem que orienta o momento a saltar do trampolim para o arco. Após a conversa, o adulto pegou na mão do menino e falou: “Vamos, Pablo! 1, 2, 3 e já”. Na primeira tentativa, o comando não funcionou, porém o pesquisador insistiu e novamente se dirigiu ao aluno: “Vamos lá, Pablo, você consegue! 1, 2, 3 e já. Desta vez, quando o adulto falou já, Pablo saltou para o arco e se jogou no chão, rolando lateralmente, permanecendo deitado. Demonstrava estar contente. O pesquisador bateu palmas para o aluno e disse: “Isso! Muito bem, Pablo! Gostei de ver seu salto!”. Os colegas também parabenizaram a participação do menino e, posteriormente, um aluno do grupo começou a contar de um a três quando Pablo subia no trampolim.

Pablo voltou para a fila com o pesquisador e subiu de novo no aparelho quando chegou a sua vez. Enquanto pulava, o adulto repetiu os comandos da contagem e, sem pegar na mão dele, apenas apontou para o arco. Na contagem do 3, Pablo saltou para o local determinado. O adulto disse: “Parabéns, que lindo salto!”. O menino continuava entusiasmado e queria subir de volta no

trampolim por onde saltou, porém foi encaminhado para a fila. Permaneceu nessa atividade com esse grupo por mais três minutos, até que a professora Mariana sinalizou para eles trocarem de estação. Enquanto o pesquisador acompanhava Pablo na aula junto com o estagiário (que atuou mais distante), a professora atuava orientando os demais alunos nas outras atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 9-5-2019).

Notamos, no início desse episódio, que Pablo, acompanhado do pesquisador e seus colegas, foi indicado para se posicionar na estação 2, referente à atividade do rolamento para trás. Como a professora ainda precisou reforçar a informação sobre o modo de funcionamento do circuito, o início da tarefa atrasou, gerando impaciência de Pablo em aguardar. Nessa situação, algumas pessoas podem pensar que o pesquisador deveria insistir para que Pablo aguardasse o sinal da professora para iniciar a execução da tarefa, mesmo que isso gerasse certa tensão na relação, pois ele precisa, como todos os seus colegas, aprender a esperar sua vez.

No entanto, em sua experiência no acompanhamento do menino nas aulas de Educação Física na escola, quando percebia certos traços de seu comportamento, como impaciência, tensão, afastamento, tendo que ser contido, era sinal de que sairia para outros espaços da escola. Assim, para evitar essa “fuga” do aluno do espaço de aula, como era comum ocorrer, o pesquisador se antecipa, conversa com os colegas e, com o consentimento deles, “flexibiliza” a regra, no caso do menino, iniciando a atividade com ele antes da autorização da professora, potencializando sua participação na atividade e diluindo essa tensão de espera para realizar a tarefa.

Podemos observar essa mesma condição de flexibilização da regra de conduta na sequência dos acontecimentos para que Pablo permaneça na aula. Ao realizar o rolamento para trás, com o auxílio do pesquisador e incentivado pelos colegas, mesmo demonstrando alegria com um sorriso no rosto, ele não retorna para junto de seu grupo; pelo contrário, desloca-se imediatamente para a estação que mais atrai seu interesse — a estação do trampolim — e ali permanece, acompanhado pela ação mediadora do pesquisador com consentimento da professora e dos colegas, que o acolhem muito bem, inclusive com abraço de uma delas.

Importante frisar que a atitude de flexibilizar as regras de comportamento no acompanhamento de Pablo foi uma conduta conversada nos momentos de planejamento com a professora, no sentido de ampliar a sua participação nas aulas e, gradativamente, ao longo do processo, ir transformando essa relação, como pôde ser evidenciado no momento em que se dirigia para o trampolim, em que ele já mostra aguardar sua vez e seguir as orientações.

Segundo Vigotski (2010), o professor, como agente mediador entre o conhecimento e o aluno, é responsável por criar possibilidades de aprendizagem nas áreas que ainda se apresentam em construção no sujeito, fomentando o surgimento de novos processos de desenvolvimento. Nessa perspectiva, entendemos que

[...] a mediação deve estar sempre repleta de intencionalidade por parte do professor, pois não há êxito em uma ação desprovida do propósito consciente de mediar e intervir com objetivos claros para serem alcançados, no processo de aprendizagem de seu aluno (ORRÚ, 2009, p. 121).

No episódio, a escolha de Pablo pela estação do trampolim, em detrimento das outras duas, na sequência, fala-nos de seu interesse por esse aparelho. Dentre as atividades propostas nessa organização de aula, no planejamento, decidimos que uma delas seria construída a partir do interesse de Pablo, em um movimento pensado do aluno para a turma (do individual para o coletivo), quando se destaca o salto no trampolim. Percebemos que essa prática poderia nos ajudar a promover a aproximação de Pablo com os colegas, a situá-lo em relação ao contexto da aula e facilitar a intervenção dos professores para guiar suas ações nas outras atividades.

No trabalho educativo com crianças com autismo, Orrú (2009) adverte-nos que é necessário que o professor identifique os interesses do aluno, organizando o ambiente de aprendizagem a partir de suas motivações, em um exercício que aborde conteúdos e materiais diversos, no qual devem ser valorizadas todas as ações realizadas pelo educando, por meio da sua mediação.

Como percebemos na narrativa, Pablo aproxima-se de forma desordenada, sobe no aparelho e salta sem respeitar a vez dos colegas. Nesse momento, ele é contido e orientado pelo mediador a aguardar sua vez. De forma diferente do momento anterior, o menino obedece. Na sua vez, guiado pelo

mediador e incentivado pelos colegas, Pablo sobe no trampolim e começa a saltar ainda de maneira desordenada. O mediador, visando a organizar o seu modo de saltar, conforme orientação da professora para todos os alunos (após três saltos no trampolim, saltar para o arco posicionado no chão), segurou as mãos do aluno e estabeleceu uma contagem de um a três, finalizando com um marcador final para o salto no arco, a palavra “Já”. Nas primeiras tentativas, não conseguiu, mas, com a insistência e o incentivo do mediador, da professora e dos colegas, com palavras como: “Vai! Você consegue”; “Muito bem, Pablo”; “Vamos lá. Agora vai conseguir”, ele conseguiu. Quando isso aconteceu, foi orientado a voltar para a fila e aguardar sua vez novamente. Na sequência dos saltos, na medida em que foi aprimorando, já não era necessário que o mediador segurasse suas mãos. Ele saltava e pulava no arco com auxílio apenas da linguagem verbal.

Para Vigotski (2007), a relação que a criança estabelece com o outro, com o meio físico e social e consigo própria é mediada pela linguagem. A relação com o outro e a linguagem cria as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores do controle da própria conduta por parte do sujeito, como observado na atitude de esperar a vez pelo menino para executar o movimento de salto no trampolim conforme o combinado. Também foi possível, ainda no tempo curto da ação, retirar o auxílio físico do mediador para ele se guiar somente pela linguagem verbal. O autor atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica no transcorrer do desenvolvimento, produzindo formas fundamentalmente novas de comportamento. Esse tipo de intervenção, de modo geral, mantinha o interesse de Pablo na atividade e possibilitava significar suas ações, inserindo-as em um contexto lúdico que amplia seus modos de sentir, pensar e fazer.

Acreditando nas possibilidades do educando, o mediador age sobre sua zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2007), ao adicionar um novo componente à atividade, a contagem. O estudo de Chicon *et al.* (2018), que analisa a brincadeira de faz de conta em crianças com autismo, destaca que a inclusão de uma nova regra na atividade desenvolvida pela criança com autismo estudada, sinalizada também pela contagem de um a três, possibilitou orientar a sua ação a favor de um processo de autodomínio do seu comportamento, potencializando sua participação, como vimos na situação aqui em análise.

Assim, Vigotski (2007) acentua que o desenvolvimento cultural acontece primeiro no nível social e depois no nível individual, primeiro nas relações

sociais entre pessoas e depois no interior do sujeito, com a linguagem atuando como mediadora de todas as suas relações.

Ressaltamos, ainda no trecho em análise, a comunicação clara e precisa estabelecida pelo mediador com o menino, informando-o de forma direta o que era esperado dele naquele momento. A respeito desse aspecto, Orrú (2009, p. 34) afirma: “Com relação à compreensão da pessoa com autismo, cremos que, quanto mais clara e objetiva se der a comunicação, mais receptiva será e maiores serão as possibilidades de se obter retorno”.

A autora ainda acrescenta:

[...] é na linguagem e na comunicação em que se concentra o maior obstáculo no autismo, uma vez que poucos autistas desenvolvem habilidades para conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não-verbais de comunicação (ORRÚ, 2009, p. 38-39).

Outro ponto que nos chama a atenção concerne à insistência do pesquisador em estimular e incentivar o aluno até que ele consiga realizar a atividade proposta. Essa atitude nos revela um olhar do adulto voltado para a crença na possibilidade de transformação do educando, nas suas qualidades e naquilo que ele pode fazer. De acordo com os estudos de Vygotski (1997), entendemos que a ação do mediador vai ao encontro do movimento de inclusão, pois salienta a construção de um processo educacional fundamentado nas capacidades e potencialidades do educando com deficiência/autismo, fomentando o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Nessa direção, salientamos que a empatia e a aposta nas potencialidades da criança emergem como elementos importantes da ação educativa. Em um estudo realizado por Fiorini e Manzini (2016, p. 61), analisando o trabalho de professores de Educação Física em turmas em que estavam matriculados alunos com deficiência e alunos com autismo, os autores anunciam:

[...] o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor ‘olhava’ para o aluno com deficiência ou com transtorno e ‘enxergava’ possibilidades e capacidades, ao invés de focar na limitação, e quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar.

Percebemos que houve interação dos colegas com Pablo nas situações vivenciadas, observada no acolhimento dele nas atividades, no momento da fila, no abraço de uma das colegas, na torcida e no auxílio da contagem por um dos alunos.

Especificamente sobre o aluno que realizou a contagem para auxiliar Pablo nos saltos no trampolim, de forma voluntária, identificamos uma atitude solidária, de empatia, presentificada nesses gestos, que é dele. Entendemos que esse sentimento ocorre quando nos colocamos no lugar do outro.

De acordo com Araújo (2019, p. 90), “Não é comum a essas crianças buscar, por iniciativa própria, uma aproximação das crianças com autismo [...]” para compartilhar brincadeira, até porque, quando procuram fazer isso por iniciativa própria, muitas vezes se frustram, pois não encontram reciprocidade na atitude dos colegas com autismo.

De forma complementar, Chiote (2011) acrescenta que esse comportamento leva as crianças sem deficiência a evitar procurar os colegas com autismo para brincar ou a interpretar o gesto como se eles não soubessem brincar, afastando-se. Mas, como nos orienta Araújo (2019), sabemos que essa dificuldade de interação da criança com autismo com outras pessoas não é voluntária e, sim, causada não apenas pelos déficits neurológicos, mas também por uma insuficiência no desenvolvimento cultural.

Assim sendo, conforme Vygotski (1997), o componente social é reconhecido como determinante no processo de desenvolvimento de crianças com alguma deficiência, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas.

Nesse viés, entendemos que as crianças com autismo podem desenvolver capacidade para a interação social e a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

Ainda nessa passagem, chamam a atenção o acolhimento e a sensibilidade demonstrados pelos colegas de grupo com Pablo ao aceitarem que ele iniciasse a atividade, incentivando a sua participação e batendo palmas. Entendemos que os gestos dos alunos constituem movimentos importantes para que o menino possa desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, sentindo-se acolhido e confortável para começar a interagir com os colegas,

possibilitando, assim, construir ações favorecedoras ao seu desenvolvimento. Sobre a interação social do aluno com autismo, Orrú (2009, p. 130) afirma:

A interação social com outros alunos, sem a síndrome, permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou até mesmo eliminando, certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive, e pela construção de um novo repertório de ações mais significativas.

Entendendo que o homem não é constituído apenas por fatores biológicos, mas também e, principalmente, por aspectos culturais, compartilhamos as ideias de Orrú (2009, p. 112) acerca da pessoa com autismo, compreendendo-a “[...] como um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação”. No caso da escola, o professor é esse outro que possui a função de atuar sobre o aluno com autismo, mediando e significando seu processo de aquisição dos conhecimentos construídos historicamente pelo homem.

Observamos na cena que o papel mediador do pesquisador foi essencial para possibilitar que o aluno com autismo vivenciasse o conteúdo da aula. Não bastava somente reorganizar o método de trabalho das atividades, ou criar uma estação a partir do interesse de Pablo, era necessário agir com ele no momento da prática dos movimentos, atuando junto e lançando mão de recursos educacionais capazes de provocar mudanças qualitativas em suas ações. Em relação a isso, Chicon *et al.* (2018, p. 590) ressaltam:

Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, não basta o professor organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos e observar as crianças; é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas, para que elas possam criar e recriar as brincadeiras, estabelecer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, alimentando, dessa maneira, a experiência corporal (socioafetiva, cognitiva e psicomotora).

Nessa aula, percebemos que o pesquisador agiu mais diretamente com o aluno com autismo, enquanto a professora Mariana ficou à frente do mo-

vimento com a turma, apesar de estar ciente das ações traçadas para o educando e de ter construído o planejamento em conjunto com o pesquisador. Mesmo compreendendo que o estudante foi atendido nessa organização, ressaltamos ser importante que o professor regente atue mais próximo dele, visando a conhecer suas especificidades, seus modos de funcionamento, seus interesses, a fim de buscar a constituição de vínculos que podem oportunizar um caminho viável para acessar o educando, atendendo-o em suas demandas de aprendizagem.

Com base no episódio narrado e nas aulas acompanhadas na escola, percebemos que a organização da turma em pequenos grupos se constituiu como uma possibilidade interessante de sistematização do trabalho pedagógico na aula de Educação Física para a participação do aluno com autismo. Notamos que essa configuração no ambiente permitiu uma maior aproximação entre Pablo e os alunos durante as atividades — como visto no momento da fila com manifestações de afeto e no instante de vivência das práticas, quando observamos os colegas torcendo e incentivando o aluno em sua passagem na atividade — podendo provocar interações significativas para o processo de formação de todos.

Além desse aspecto, outro detalhe que merece ser destacado se relaciona com a possibilidade de que o trabalho com grupos menores na aula possibilita evitar que os alunos fiquem por um longo tempo esperando a sua vez para realizar a atividade, ao mesmo tempo em que permite poder vivenciá-la mais vezes, proporcionando, assim, um contato maior com cada prática corporal trabalhada.

Conforme Orrú (2016, p. 168),

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com nosso aprendiz com autismo [...] sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado.

Optamos por abordar somente as atividades do rolamento para trás e do salto no trampolim na descrição desse episódio, porque essas duas situações foram suficientes para contemplar/abarcas as possibilidades de análise dessa



aula. No entanto, ressaltamos que Pablo também participou das atividades do educativo da estrela e do rolamento para frente.

Constatamos que foi desenvolvida nessa aula uma prática educativa que resultou em muitos aspectos positivos: incentivava a aproximação de Pablo de outras crianças e adultos e a participação nas atividades coletivas; acolhia os interesses e preferências dele em relação às atividades propostas; acrescentava novos elementos à atividade de seu interesse; apontava-lhe o uso convencional da atividade proposta, bem como explorava, com ele, a dimensão simbólica e a imaginação.

Por fim, cabe salientar uma terceira organização da aula, que favorece a ação mediadora da professora com a turma e, especialmente, com Pablo. Conforme já revelado na caracterização do contexto das aulas, lembrando que eram três aulas semanais, na última intervenção de cada mês, a professora organizava uma proposta de aula “aberta às experiências dos alunos” com a turma. A docente ofertava diversos materiais, como bolas, cordas, pés de lata, *slackline*, trampolim, entre outros, e os alunos podiam escolher o que fazer com esses recursos. Dessa forma, a professora circulava pela quadra observando os grupos em sua ação criativa e relacional, realizando a mediação nos grupos em que sua presença se fazia necessária, podendo dedicar mais tempo aos cuidados com Pablo.

Embora essa proposta tenha sido pensada pela docente de um modo geral para a turma, identificamos, nessa organização de aula, uma possibilidade interessante de provocar a participação e a inclusão de Pablo no espaço-tempo da Educação Física. Destacamos dois pontos que caracterizam a sua potencialidade: a) percebemos que nesse dia a professora poderia dedicar mais tempo ao trato pedagógico com o aluno, intervindo de forma mais direta com ele, visto que os outros educandos apresentavam autonomia na realização das atividades escolhidas, por já as terem vivenciado em aulas anteriores; e b) observamos que, nessa configuração, havia uma maior aproximação física dos colegas com Pablo, evidenciada em uma procura para brincar junto com ele, ampliando os momentos de interação.

Sendo assim, para efeito de nossa análise, vamos destacar dois trechos de uma das “aulas abertas às experiências dos alunos”, em que esses dois aspectos se evidenciavam. No primeiro momento, narraremos o movimento de aproximação da professora para orientar Pablo no uso do aparelho *slackline*.

Na sequência, descreveremos o movimento de aproximação física dos colegas em relação a Pablo no uso desse mesmo instrumento.

### **Episódio 7: Aulas abertas às experiências dos alunos (parte 1)**

Após realizar a chamada e explicar a dinâmica da aula, a professora Mariana distribuiu os materiais em diferentes cantos da quadra — uma bola de futebol e fitas de TNT para dividir as equipes; uma bola de pilates; três cordas com dois metros de comprimento cada uma; duas bolas de basquete e uma cesta móvel; um balanço amarrado na trave; slackline, fita de equilíbrio dinâmico, presa entre duas colunas, a 40 centímetros de altura do solo —, deixando os alunos, por interesse, escolherem os objetos com os quais gostariam de brincar.

A professora observou os alunos, em suas escolhas e modos de organização. Pablo, acompanhado do estagiário de Educação Física, caminhava e girava próximo ao local onde o *slackline* foi montado, mostrando interesse nesse objeto. Outros cinco colegas também se aproximaram para brincar. A professora, observando o interesse de Pablo por esse aparelho, reuniu o grupo e orientou a atividade, colocando uma cadeira perto da coluna para ajudá-los a subir na fita, pedindo que formassem uma fila, tendo que passar um de cada vez.

Embora Pablo tenha se aproximado inicialmente do *slackline*, quando percebeu a chegada de vários colegas, afastou-se um pouco e ficou saltitando de um lado a outro da quadra, com um olhar concentrado no teto. João foi ao seu encontro, abaixou-se e lhe deu um abraço, dizendo: “Me contaram que Pablo é muito corajoso, será que ele consegue andar em cima daquela fita?” (apontando para o *slackline*). O menino não reagiu, porém, aceitou a intervenção do adulto, que pegou em sua mão e o levou na direção da atividade. A professora, atenta ao que se passava à sua volta, ao perceber a situação e a aproximação de Pablo, assim que terminou de auxiliar a passagem de um dos alunos no *slackline*, convidou o menino para vivenciar a atividade e mostrar para os colegas o quanto ele era corajoso.

Pablo se aproximou e Mariana pegou em uma das suas mãos, orientando-o a subir na fita, dizendo: “Vamos

Pablo! Equilíbrio. Você consegue! Olha para frente e vai!”. Após subir, o menino colocou um pé na frente do outro em cima da fita, como se estivesse pulando, e atravessou de forma tranquila até o final do trajeto, acompanhado pela docente que segurava uma de suas mãos. Mariana disse: “Muito bom, Pablo! Agora, vamos fazer o caminho inverso e voltar até o início!”. Pablo, com um largo sorriso no rosto e entusiasmado, percorreu o *slackline* até a metade da fita e parou, pegou a outra mão da professora e ficou de frente para ela. Posicionou seus pés lateralmente na fita e começou a pular, aproveitando o impulso que a tensão do material esticado provoca. A docente tentou orientá-lo a ir até o início do trajeto, mas acabou cedendo ao movimento criado pelo aluno.

Desse modo, segurando nas mãos da docente, o menino saltava e caía com os dois pés novamente em cima da fita. Ficou fazendo esse movimento durante um minuto. Mariana proferiu: “Muito bem, Pablo! Mas cuidado, segura firme nas minhas mãos!” e continuou orientando o educando. Ele demonstrava prazer e alegria, com gargalhadas durante os movimentos. Os alunos na fila ficaram encantados com a habilidade do menino em realizar essa ação, e foram desafiados pela professora a atravessar o *slackline* igual ao colega, assim que ele descesse.

Em seguida, aproveitando o posicionamento do menino, a professora propôs que ele fosse de novo até o final do percurso, incentivando-o agora a se deslocar pulando lateralmente na fita. Perto da trave, saltou mais alguns segundos em cima da fita, até que a professora disse: “Pablo, agora vamos pular para fora do *slackline*. Quando eu contar 1, 2, 3 e já, você pula” e fez a contagem. O aluno hesitou na primeira abordagem da docente, mas, quando ela repetiu o comando, ao ouvir o “já”, Pablo saltou para fora do *slackline*, aterrissando no piso.

Os colegas foram incentivados pela professora a dar um abraço em Pablo. Em seguida, eles se posicionaram eufóricos para experimentar a nova forma de se movimentar pulando na fita, ajudados entre si, de forma que a professora seguia livre para observar e intervir em outras situações da aula (DIÁRIO DE CAMPO, 30-5-2019).

Notamos de imediato, na narrativa, a liberdade que os alunos encontram, nessa proposta de aula, para fazer suas escolhas e tomar suas decisões, acompanhados pela ação mediadora da professora, que não os deixava a “mercê de si mesmos”, como verificamos em relação ao caso do *slackline*, em que ela foi determinante para a execução qualitativa da atividade, inserção e participação de Pablo. Por serem objetos conhecidos dos alunos, eles ganham em autonomia, deixando a professora com mais liberdade para observar o contexto e direcionar sua atenção àqueles que mais precisam de orientação e cuidado, tenham eles deficiência/autismo ou não.

Observamos, no começo do episódio, um duplo movimento de Pablo em relação à atividade do *slackline*: primeiro, uma aproximação, e segundo, um distanciamento. A aproximação pode ser explicada pelo seu interesse em vivenciar a atividade. O menino deve ter reconhecido os materiais da prática corporal durante a montagem do aparelho, pois já vivenciou algumas vezes no projeto de extensão do Laefa. Já o distanciamento pode ser decorrente da presença de muitos educandos na situação. Embora, normalmente, ele aceite a aproximação e a interação dos colegas durante as aulas, naquele instante, a quantidade de alunos presentes e o barulho podem ter o incomodado. Nesse caso, notamos que a presença e participação do estagiário e da professora na situação foi crucial para incentivá-lo a voltar para o grupo e participar da atividade proposta.

Conforme Araújo (2019, p. 60),

É a partir do vínculo criado com o adulto que a criança se sente segura em explorar o mundo e experimentar outras relações [...]. No que se refere à criança com autismo, o vínculo existente em relação ao outro dependerá da forma com que esse outro compreende as peculiaridades dessa criança e o seu modo de ser/estar no mundo, assim como dependerá também da segurança que o adulto oferece para ela estabelecer outras relações.

Na sequência da narrativa, percebemos a importância da mediação pedagógica da professora para a orientação e o desenvolvimento de Pablo na atividade. Reforçamos aqui o papel significativo da linguagem para orientar a conduta do menino na vivência corporal no *slackline*, por meio de palavras de incentivo, de cuidado e de organização para os seus movimentos. Embora Pablo apresentasse um bom equilíbrio e coordenação em seus

movimentos, indicando um domínio corporal para vivenciar o *slackline*, ainda assim precisava da ajuda da professora segurando suas mãos para se deslocar com segurança pela fita. Nesse sentido, é interessante também destacar a perspicácia da professora em aproveitar a oportunidade de uma interação mais próxima com o aluno e investir na sua aprendizagem, quando, ao invés de já terminar a passagem do menino pela fita, ela o estimula a percorrer o caminho de volta, até o início, possibilitando que ele pratique a atividade por um tempo maior.

Na oportunidade, Pablo apresenta à professora uma nova possibilidade de vivenciar a atividade, que consistia em saltar sobre a fita no mesmo lugar, com os pés posicionados lateralmente. A docente e os colegas ficaram encantados com a novidade trazida pelo menino e toda a atenção do grupo se voltou para ele. A professora, atenta ao que estava acontecendo, elogiou-o e, aproveitando seu entusiasmo e a atenção do grupo, incentivou-o a realizar os saltos em deslocamento lateral até o final da fita, mantendo seu interesse e permanência na atividade. Ao mesmo tempo, desafiava os colegas a fazerem o mesmo na sequência. Em sua ação mediadora, Mariana reconhece a pista deixada por Pablo ao apresentar o movimento de saltar, e amplia, assim, seu repertório lúdico, solicitando o deslocamento na fita, revelando suas potencialidades aos colegas e incentivando a interação entre eles.

De acordo com Araújo (2019, p. 66),

[...] para compreender os aspectos relacionais da criança com autismo, é necessário ter um olhar e uma escuta sensível e perceber aquilo que o seu corpo quer dizer, pois muitas crianças com autismo não possuem oralidade, porém seu corpo fala e exerce ação o tempo todo.

Na saída do *slackline*, notamos que Pablo já demonstra conseguir associar o mecanismo da contagem com a necessidade de realização do movimento quando a professora utiliza o marcador “já”. Tal ação visa a orientar o seu salto para fora do aparelho, assim como vimos no episódio da aula com pequenos grupos. A professora combina que irá contar até três e que no “já”, ele tem de pular. Percebemos a contagem do tempo para a ação como uma estratégia interessante a ser utilizada com Pablo em diferentes momentos de aula.

Ressaltamos, nesse sentido, que, ao responder corporalmente às instruções da professora, ele já nos dá indícios de avanços no desenvolvimento de

sua linguagem, permitindo um autodomínio de seu comportamento nessas atividades. Conforme Monteiro (2020), têm-se observado com recorrência, em uma brinquedoteca universitária, a atenção de crianças com autismo aos números e ao uso da contagem em algumas intervenções, permitindo-lhes estabelecer um maior domínio sobre seu comportamento.

Cabe ainda salientar a alegria, a satisfação e o entusiasmo apresentados por Pablo na realização da atividade. O largo sorriso no rosto e as gargalhadas demonstravam como ele estava feliz nesse momento e o quanto a situação de aula era agradável ao educando. Além de ele estar fazendo a atividade em movimentos e ações que lhe trazem prazer e contentamento, também estava recebendo estímulos e investimentos da professora no seu aprendizado e a atenção e incentivo dos colegas ali presentes.

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de que o elogio e o incentivo são capazes de suscitar na criança a emergência de sentimentos de satisfação e motivação, a ponto de proporcionar o reconhecimento de seu próprio desempenho e aumentar sua autoestima, alavancando seu envolvimento na atividade proposta e favorecendo, às vezes, a superação dos seus limites para além das expectativas esperadas (MONTEIRO, 2020).

Na sequência, apresentamos a continuação do episódio sobre as aulas abertas às experiências dos alunos (parte 2) para mostrar como essa proposta de aula, além de proporcionar maior liberdade de ação da professora, também torna possível ampliar os momentos de interação entre os alunos.

## **Episódio 7: Aulas abertas às experiências dos alunos (parte 2)**

Passado um tempo, dez minutos antes do final da aula, depois de Pablo vivenciar algumas atividades com a bola de pilates, a corda e com o balanço, ele andava pela quadra, quando a aluna Lorena se aproximou dele e lhe deu um abraço, convidando-o para ir brincar no *slackline*. Naquele momento o aparelho já não estava mais sendo usado.

O menino aceitou o abraço da colega e, mediado pelo estagiário que o acompanhava naquele instante, foi com ela praticar a atividade. Pablo subiu na fita e João orientou que Lorena também subisse para atravessar junto com o colega. A menina subiu na fita e deu uma

mão a Pablo e a outra ao adulto, que também segurava uma mão do menino. João orientou que eles posicionassem os pés lateralmente na fita e se deslocassem dessa maneira, pois, assim, os dois ficavam de frente para o adulto e tinham uma base de apoio mais sólida.

Enquanto Lorena se deslocava lentamente, aparentando estar com medo de cair, Pablo andava com muita facilidade, querendo avançar mais rápido. Chegando quase no final do caminho, Pablo começou a saltar na fita e estimulava com a mão que Lorena o acompanhasse. O adulto disse à menina que ela poderia realizar o movimento com o colega, pois estava segurando-os. Saltaram juntos durante uns 40 segundos. Lorena aparentava estar contente em conseguir pular junto com Pablo e demonstrou ir perdendo o medo aos poucos. Pablo também mostrava entusiasmo.

Porém, como estava quase no horário de terminar a aula, o estagiário anunciou: “Agora vamos pular para o chão! Na contagem de 1, 2, 3 e já, vocês pulam, tá bem!” e estimulou que os dois alunos também contassem. Pablo realizou a contagem junto com o adulto e com a colega e saltou para fora do *slackline*. O adulto parabenizou os dois e, na sequência, os encaminhou para fila com os outros educandos para retornarem à sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 30-5-2019).

Nessa narrativa, chama a atenção o movimento da aluna Lorena na direção de Pablo, apresentando um gesto carinhoso e interesse em brincar junto com o menino no *slackline*. Certamente o desejo de brincar com Pablo foi motivado quando ela observou anteriormente o modo diferente como ele atravessou o *slackline*. Além disso, é preciso acentuar que Lorena, assim como Yasmin, eram, entre os alunos da turma, aquelas que apresentavam uma maior proximidade com Pablo, com demonstrações de afeto durante as aulas e sempre solícitas a auxiliar o colega nas atividades. Por isso, costumavam estar próximas ao aluno.

A pesquisa de Araújo (2019) também demonstra uma situação em que uma aluna sem deficiência busca, de modo espontâneo, se envolver em brincadeiras com crianças com autismo, apresentando uma preocupação e um sentimento de solidariedade ao outro durante as atividades.

O vínculo existente entre os alunos e a ação mediadora do estagiário serviu de base para provocar a interação social no uso do objeto em foco. Entendemos que a interação ocorrida foi importante não somente para o desenvolvimento de Pablo, mas também para o da aluna. É possível observar que Pablo passa segurança para a colega no decorrer da atividade e, aos poucos, ela vai perdendo seu medo, sentindo-se mais confortável na brincadeira. Assim, destacamos na cena um aprendizado mútuo entre os educandos na aula, podendo despertar na aluna e nos outros colegas que, possivelmente, observam a atividade, um olhar de possibilidades e potencialidades em relação a Pablo.

Quando observamos Pablo e Lorena realizando a atividade no *slackline*, podemos afirmar que há ali uma atenção compartilhada entre eles, pois os dois estão brincando juntos, de mãos dadas e compartilhando uma mesma experiência de movimento na brincadeira durante algum tempo (ZANON, 2012). Também partilham risadas e indicam estar felizes com a interação estabelecida. O estudo de Chicon *et al.* (2019) revela que, em um ambiente de aula inclusivo e organizado para o acolhimento das diferenças, com o desenvolvimento de uma ação pedagógica planejada e intencional, que oferece condições para a participação da criança com autismo nas atividades, foi possível perceber o compartilhamento de sua atenção e interesses com outro colega do grupo.

Outro aspecto observado se relaciona com a mediação do estagiário para a brincadeira entre Pablo e a colega acontecer. Além de direcionar o menino para a atividade, ele continua agindo ao orientar a ação dos dois, quando estão no *slackline*, e incentivar a participação deles, conduzindo seus movimentos ao dar-lhes as mãos, garantindo a segurança deles na experiência corporal com esse aparelho.

Com base na análise do episódio, percebemos o grande potencial em que se constitui a organização de “aulas abertas às experiências dos alunos” para um movimento de inclusão na disciplina de Educação Física. Conforme apontado ao longo do texto, ressaltamos alguns aspectos em que essa configuração de aula se potencializa:

- a. a possibilidade de o professor atuar mais próximo do aluno com autismo e dos outros educandos, mediando suas ações e relações nas atividades;



- b. a possibilidade de promover momentos de aproximação entre o educando com autismo e os outros alunos, permitindo o surgimento de interações importantes para o aprendizado e desenvolvimento de ambos;
- c. a possibilidade de diversificar as experiências socioafetivas, intelectuais e psicomotoras dos alunos, de modo lúdico e criativo.

Nessa direção, ao tratar sobre a relação entre o professor, o aluno e o ensino, Orrú (2009, p. 101), dialogando com Vigotski, anuncia:

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com o proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo.

Contribuindo com a discussão, Araújo (2019, p. 79-80) destaca: “[...] percebemos que um ambiente lúdico e atividades que possam garantir a participação de todas as crianças, em uma aula aberta às experiências, em que cada um pode se manifestar a partir de suas possibilidades, facilitam o processo de inclusão e criação de vínculo”. Nesse sentido, uma vez que a organização de aulas abertas às experiências dos alunos acontecia uma vez por mês com a turma, percebendo a sua potencialidade para o aprendizado de todos, indicamos para a professora a ampliação de sua realização para duas vezes a cada mês.

## 5. Reflexões críticas sobre o processo de ensino e de aprendizagem vivenciado

Na busca por construir uma Educação Física mais inclusiva, atenta e acolhedora aos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar e que têm direito a um ensino público, gratuito e de qualidade, este estudo tem como propósito compreender o processo de inclusão de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar.

Assim, no decurso deste trabalho, fomos sondando o objeto de estudo, buscando entendê-lo a partir de um movimento de intensa reflexão, descrição e análise, com o intuito de tentar responder às seguintes questões: como acontece o processo de inclusão de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar? Como se materializa o percurso de desenvolvimento de uma criança com autismo nos diferentes momentos da aula de Educação Física? Quais são as estratégias pedagógicas adotadas pela professora para possibilitar a inserção, permanência e aprendizagem de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física?

As colaborações do referencial teórico-metodológico, demarcadas nos estudos concernentes à abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997, 2007, 2009, 2010, 2018), nortearam o nosso modo de compreender o desenvolvi-

mento da criança com autismo nas aulas, a construção do processo de ensino e de aprendizagem, a ação pedagógica dos professores e os movimentos interativos entre os participantes da aula.

Com base em uma análise inicial dos dados, decidimos proceder à sua organização, a partir de dois momentos de aula identificados no trabalho pedagógico realizado pela professora de Educação Física com a turma de Pablo, a saber: a) momento da roda de conversa inicial da aula; e b) momento da vivência com o conteúdo da ginástica.

No **momento da roda de conversa inicial da aula**, destacamos o investimento do estagiário em uma comunicação constante com Pablo, buscando significar o contexto à sua volta e situá-lo sobre a importância da sua participação nesse momento de aula junto com os colegas de turma. Consideramos ser essencial uma comunicação ativa do educador no trato pedagógico com o aluno com deficiência/autismo, mesmo que ele não responda oralmente aos estímulos concedidos. Por isso o professor deve falar com ele e não apenas dele ou por ele, ofertando diversas experiências de diálogo.

Dentre as estratégias empregadas para provocar a participação de Pablo nesse momento, notamos um interessante movimento dos professores com a proposta de atividades com base nas fixações apresentadas pelo educando em objetos ou coisas de seu interesse, por exemplo: o Pico do Itabira, referente à sua terra natal; subir e saltar de objetos. Entendemos que o trabalho a favor dos interesses do aluno com autismo se constitui em um caminho possível para desencadear a motivação e o despertar de novas aprendizagens, atingindo outros interesses e áreas de seu desenvolvimento. Nesse sentido, sobre o trabalho com crianças com autismo, Grandin e Scariano (2010, p. 140) reforçam: “É preciso descobrir seus talentos [interesses] ocultos e desenvolvê-los”.

Ressaltamos o papel importante do planejamento para a construção de estratégias e ações bem planejadas, intencionais e colaborativas, com a finalidade de promover situações de ensino e de aprendizagem que atendam às necessidades educacionais da criança. Porém, cabe destacar que, no contexto analisado, o planejamento entre a professora e o estagiário se constituiu, ao mesmo tempo, como um problema e um desafio.

Como um problema, uma vez que os dois não possuíam tempo disponível para se reunir e planejar ações em prol da inclusão de Pablo nas aulas. A professora ministrava cinco aulas consecutivas diariamente, à exceção da

segunda-feira, dia de planejamento, para seis turmas diferentes. Em cada turma ela tem outros alunos com deficiência e seus acompanhantes. São quatro horas de planejamento, uma vez por semana, para todas as turmas. O estagiário deve acompanhar o aluno com autismo em todos os espaços-tempos da escola, portanto, com essa atribuição, ele não dispõe de tempo para participar de planejamento com os docentes, tornando essa situação um desafio à escola e ao sistema de ensino.

Como um desafio, porque o sistema de ensino precisa encontrar uma maneira de fazer essa parceria funcionar de forma efetiva, para que a ação do estagiário junto ao professor e ao aluno seja formativa para todos, e não se limite apenas ao cuidado da criança.

Durante o processo de intervenção, uma estratégia adotada pela professora e o pesquisador para minimizar esse problema foi o pesquisador agir como interlocutor entre as ações planejadas junto com a professora para a inclusão de Pablo nas aulas e o estagiário, estabelecendo um canal de comunicação via mensagens *WhatsApp* e conversas no decorrer das aulas com ele. A mediação do pesquisador nessa relação potencializava em parte essa possibilidade, de modo informal, via o uso da mídia social *WhatsApp*, em momento posterior ao tempo de trabalho e apenas com esse estagiário, o que não é razoável, pois não consta no tempo de trabalho de ambos. Além disso, não se constituía em um planejamento colaborativo e, sim, em um momento informativo, pois o verdadeiro planejamento era realizado pelo pesquisador e a professora.

Ainda sobre esse assunto, uma sugestão do estagiário consistia na possibilidade de organizar uma formação com os estagiários da escola, uma vez por mês, permitindo que pudessem conhecer informações a respeito dos educandos que acompanham e discutir estratégias orientadoras de suas ações com eles nos diferentes espaços-tempos de aula. Como os estagiários são acadêmicos em formação, tal movimento também poderia colaborar para enriquecer o seu processo formativo, produzindo novos conhecimentos.

Ao longo do processo, também percebemos a dificuldade dos professores em criar estratégias para a participação de Pablo na roda de conversa inicial. Assim, visando a evitar a “fuga” do aluno do ambiente de aula, um caminho alternativo encontrado foi a organização de atividades paralelas com o menino durante esse momento, permitindo que ele acessasse os conteúdos da aula de Educação Física a partir de seus interesses individuais.

Mediante a análise dessa situação com atividades paralelas, notamos duas oportunidades para o movimento de inclusão: a primeira consiste na possibilidade de dois professores atuarem conjuntamente no fazer pedagógico em turmas inclusivas; e a segunda está relacionada com os aspectos identificados na ação pedagógica do mediador nesse tipo de atividade com Pablo, destacando um percurso didático bastante interessante, em que a demonstração e o incentivo verbal se constituíram como elementos determinantes para que o aluno participasse da atividade, permanecendo por mais tempo.

No **momento da vivência com o conteúdo da ginástica**, observamos, nas aulas iniciais acompanhadas, que Pablo costumava escapar da quadra para outros ambientes da escola. Nessa ocasião, a ação do estagiário era fundamental para acompanhar o deslocamento do aluno e buscar convencê-lo a retornar para a aula. Contudo, percebemos que, com o desenvolvimento de um planejamento mais atento aos interesses e atividades do menino e com uma ação pedagógica mais sistematizada e intencional por parte da professora, aos poucos, parece que ele foi encontrando sentido e significado para seus anseios na aula, começando a se interessar mais fortemente pelas atividades ofertadas.

Entre as estratégias adotadas pela professora durante esse momento de aula, destacamos, primeiramente, a de reorganização da estrutura das atividades propostas, privilegiando a oferta de materiais e ações motoras que iam ao encontro do interesse de Pablo. Assim, na atividade com o rolamento para frente, buscando um meio de aguçar o interesse do aluno, ela identificou um caminho em sua fixação em subir e descer de objetos, orientando para que o rolamento fosse realizado do alto para o baixo, propondo, então, uma diversificação nos modos de realização do movimento.

É preciso dar destaque à ação mediadora da professora na atividade do rolamento para frente com o aluno. A postura de interação e comunicação proativa demonstrada pela docente e a organização ambiental da aula, com a oferta de materiais diversos, foram indispensáveis para a participação do menino e seu envolvimento na aula, ao gerar um ambiente alegre, acolhedor e atrativo para o educando, indicando possibilidades de brincar e aprender junto com os colegas. Conforme Vigotski (2018), a forma como o meio está organizado interfere qualitativamente no curso do desenvolvimento infantil. Desse modo, o movimento da professora também foi essencial para contagiar os outros alunos, permitindo que reconhecessem os movimentos dele na aula e promovendo, assim, um sentimento de acolhimento e pertencimento ao grupo.

Nesse sentido, salientamos ser importante que o professor desenvolva uma prática pedagógica fundada no atendimento das peculiaridades do aluno com autismo e no reconhecimento dos seus diferentes percursos de aprendizagem, uma vez que pequenos detalhes podem fazer a diferença na ação mediadora do educador com as crianças em turmas inclusivas. Entendemos que a aposta, a empatia e a crença nas possibilidades de aprender da criança com autismo são aspectos essenciais de uma prática educativa inclusiva, que busca transformar o comportamento do aluno.

Ainda em relação à atividade com o rolamento para frente, ressaltamos a atuação da professora sobre a zona de desenvolvimento iminente do aluno. De acordo com Vigotski (2007), a atuação do professor no campo das possibilidades do aluno pode incitar o desenrolar de novos processos de desenvolvimento. Desse modo, o que a criança faz hoje com alguma ajuda, ela poderá realizar futuramente de maneira independente.

Outra estratégia mobilizada durante o momento da vivência do conteúdo da ginástica consistiu na organização da turma em pequenos grupos, realizando as atividades na forma de circuito. Com base na análise dessa situação, identificamos que essa organização de aula se constituiu como uma interessante possibilidade de sistematização do trabalho pedagógico na aula de Educação Física para a participação do aluno com autismo.

Percebemos que essa configuração no ambiente possibilitou uma aproximação maior entre Pablo e os colegas no decorrer das atividades, uma ampliação do interesse do menino em cada ação desenvolvida na aula, permitindo um contato maior com cada prática corporal trabalhada e evitando um longo tempo de espera para realizá-la, assim como proporcionou ao educando com autismo demonstrar indícios de um processo de aquisição do autodomínio do seu comportamento.

Consideramos que a maior interação dos outros alunos com Pablo nas atividades e o acolhimento demonstrado a ele são movimentos importantes para desenvolver no aluno com autismo um sentimento de pertencimento ao grupo, sentindo-se mais confortável para poder começar a interagir com os colegas a ponto de construir ações que podem favorecer o seu desenvolvimento. Nesse aspecto, o professor tem papel imprescindível para construir propostas de aula que promovam a interação e a cooperação entre os alunos da turma.

Cabe salientar que a atitude dos professores, no sentido de flexibilizar as regras de comportamento no acompanhamento do aluno com autismo nessa aula, se configurou numa importante estratégia para manter o aluno na aula e ampliar gradativamente a sua participação nas atividades. Outro caminho adotado foi pensar e ofertar, dentre as atividades de aula, uma atividade a partir do interesse de Pablo, promovendo um movimento de aula pensado do individual para o coletivo (do aluno ampliando para a participação de toda a turma).

Ainda notamos, nessa organização de aula, que a ação mediadora dos professores com o uso da linguagem sobre os movimentos do aluno com autismo na aula foi fundamental para organizar e orientar a sua conduta nas atividades, significar as suas ações e permitir avanços na direção de um processo de autocontrole de seu comportamento, potencializando sua participação. Assim, a utilização da contagem de um a três com o uso do marcador “já” ao seu final constituiu-se como uma ferramenta pedagógica interessante para os professores na mediação das brincadeiras do aluno.

O incentivo e o elogio ao menino durante a realização da atividade se mostraram como aspectos potentes no processo pedagógico, capazes de gerar no educando sentimentos de satisfação e motivação, a ponto de melhorar sua autoestima e alavancar sua participação nas atividades.

Também destacamos, no momento da vivência com o conteúdo da ginástica, que a organização de uma “aula aberta às experiências dos alunos” se configurou como uma possibilidade significativa e potencial para a participação e a inclusão do aluno com autismo no espaço-tempo da Educação Física. Ressaltamos três possibilidades encontradas nessa aula: a) a possibilidade de atuação do professor de forma mais próxima do aluno com autismo e dos outros educandos, mediando suas ações e relações nas atividades; b) a possibilidade de promoção de momentos de aproximação entre o educando com autismo e os outros alunos, permitindo o surgimento de interações importantes para o aprendizado e desenvolvimento de ambos; e c) a possibilidade de o educador diversificar as experiências socioafetivas, intelectuais e psicomotoras dos alunos, de modo lúdico e criativo.

Como visto na atividade do *slackline*, ressaltamos que o professor, em sua ação pedagógica, deve estar atento e sensível às pistas e ações apresentadas pelo aluno com autismo, buscando identificá-las, com o objetivo de criar no-

vas possibilidades de atividade e movimentos que possam ser realizados para a aprendizagem de toda a turma. Desse modo, é preciso entender que o corpo das crianças também fala e muito pode dizer durante a prática educativa.

É interessante pontuar a potencialidade dessa proposta de aula, não apenas para o aluno com autismo, mas também para todos os educandos da turma, ao lhes dar autonomia e liberdade para agir e tomar decisões na aula, escolhendo as atividades a serem realizadas de acordo com os seus interesses e preferências. Além disso, esse movimento permite que a professora tenha mais liberdade para circular pelo espaço de aula, direcionando a atenção àqueles que mais precisam de orientação e cuidado, tenham eles deficiência/autismo ou não.

Percebemos que a constituição de vínculo do estagiário e dos colegas com Pablo ao longo do processo de ensino e de aprendizagem se tornou crucial para dar segurança e confiança ao menino para participar das atividades, assim como proporcionou um desenvolvimento qualitativo dos trabalhos. Consideramos que o vínculo criado entre o aluno com autismo e alguns colegas é um elemento importante para provocar a interação social e um aprendizado mútuo deles nas aulas, bem como pode possibilitar o compartilhamento da atenção entre eles durante as brincadeiras.

Diante disso, defendemos que, para a realização de um movimento de inclusão nas aulas de Educação Física, é necessário compreender a pessoa com deficiência/autismo como um sujeito que se constrói e se desenvolve no seio das relações sociais, culturais e históricas por intermédio da linguagem e da mediação do outro. Na escola, o professor é que se constitui nesse outro que tem a função de agir sobre o aluno, mediando e significando seus movimentos e ações em busca da aprendizagem dos conhecimentos constituídos na história da humanidade.

Portanto, não basta ao professor apenas organizar espaços e oferecer materiais e objetos aos alunos, observando-os em suas ações; é preciso agir estabelecendo estratégias de abordagem corporal e práticas pedagógicas que lhes possibilitem inventar e recriar brincadeiras, construir novas interações sociais, articular diferentes movimentos e materiais, desvendando novas maneiras de conhecer e vivenciar a experiência corporal e humana.

Mas, para que essa relação professor-aluno ocorra de forma positiva e significativa para ambos, precisamos atuar no reconhecimento, valorização



e apoio aos docentes. Como a professora Mariana nos fez perceber, em suas narrativas durante o processo de mediação pedagógica, que ela tinha dificuldade em criar atividades e construir situações para intervir mais diretamente com Pablo durante as aulas, por não entender com clareza os seus movimentos, suas preferências e o seu “funcionamento” no ambiente de aprendizagem. De acordo com a docente, era difícil compreender quando o aluno estava aprendendo e assimilando os conhecimentos trabalhados nas práticas corporais realizadas. Assim, conta que esse tipo de situação lhe causava desconforto, insegurança e ansiedade no trato com as crianças com autismo. O que nos leva a afirmar, com certeza, que os profissionais da educação precisam ser inseridos no movimento de inclusão, com tratamento respeitoso, valorização, formação continuada, investimento, apoio e melhoria das condições de trabalho.

Ao refletir sobre as contribuições apresentadas no estudo para pensar a prática educativa nas aulas de Educação Física com alunos com autismo, destacamos alguns aspectos que merecem atenção. Em um primeiro momento, é importante conhecer o aluno, seus interesses e habilidades, identificar o que ele é capaz de fazer e buscar o máximo de informações sobre sua trajetória de vida. Para isso, um diálogo com a família do educando constitui-se como um movimento essencial no processo de conhecimento do estudante, uma vez que, trabalhando inicialmente a partir dos interesses da criança, posteriormente, podemos avançar no trabalho pedagógico abordando áreas em que o aluno ainda demonstra dificuldades.

Também devemos considerar que cada criança possui peculiaridades que são singulares, apresentando diferentes possibilidades, formas de agir, de se relacionar e atuar sobre o meio social. Por isso uma ação pedagógica que dá certo com uma criança em um mesmo ambiente pode não funcionar com outra. Nesse sentido, é essencial garantir a realização do planejamento, estabelecendo uma parceria entre o professor de Educação Física e outros profissionais da escola, por exemplo, a professora de Educação Especial, no qual possam ser criados momentos de formação e compartilhamento de informações sobre o percurso de desenvolvimento de cada aluno, gerando a construção de ações que auxiliem a atuação dos professores com esses sujeitos nos momentos de aula.

Pensando na continuidade da discussão sobre a temática investigada, indicamos algumas questões que podem ser estudadas em novas pesquisas.

Inicialmente, um ponto que nos chamou a atenção durante a realização dos estudos está relacionado com a avaliação dos alunos com deficiência/autismo. Como avaliar esses educandos nas aulas de Educação Física? Entendendo que esses sujeitos possuem um ritmo de aprendizado e desenvolvimento que é diferente dos demais alunos, não podemos utilizar somente os instrumentos de avaliação escolhidos para toda a turma. Sabendo que isso se configura como um desafio aos professores, destacamos a necessidade de criar meios de avaliação, para esses alunos, que possibilitem considerar os pequenos avanços conquistados em seu processo de desenvolvimento.

Assim, pensar diferentes formas de avaliação dos alunos com deficiência/autismo nas aulas de Educação Física surge como possível temática a ser explorada em estudos futuros na área. Também são importantes estudos com esses sujeitos nas aulas de Educação Física em outras etapas da Educação Básica, para mapear e investigar se as crianças com deficiência/autismo têm apresentado avanços concretos no seu desenvolvimento ou se apenas estão sendo passadas de um ano para outro. Como é a participação desses educandos nas aulas de Educação Física? Quais ações têm sido desenvolvidas com eles nessas outras etapas da escolarização? Enfim, essas são outras possibilidades de estudo que se constituem em nosso tempo atual.

Por fim, de modo geral, entendemos que a deficiência em si não é responsável por traçar o destino da pessoa, mas sim a forma como o meio social compreende e ressalta (ou não) o déficit é que vai definir as suas possibilidades de educação e desenvolvimento.

# Referências

- ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 237-256, jul./set. 2012.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Inclusão social e o aluno com síndrome de Down: um estudo de caso nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 1098-1111, out./dez. 2013.
- ALVES, Maria Luíza Tanure *et al.* Physical Education classes and inclusion of children with disability: brazilian teachers' perspectives. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1229-1244, out./dez. 2017.
- ANDRADE, José Milton Azevedo; FREITAS, Ana Paula de. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163-1176, out./dez. 2016.
- ARAÚJO, Fabiana Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETO, Aline Michelle; FRANCISCO, Elaine Aparecida; VALE, Luiz Henrique. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física escolar em periódicos brasileiros online. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 530-545, jan./mar. 2014.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: Unesco, 1990.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 abr. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 24 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 17 maio 2019.
- BRASIL. Inep. **Censo Escolar de 2019**. Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 22 maio 2020.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. 815-829, abr./jun. 2014.
- CHICON, José Francisco; MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, out./dez. 2011.
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41-58, jan./mar. 2011.
- 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**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

- CHICON, José Francisco *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016.
- CHICON, José Francisco *et al.* A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2018.
- CHICON, José Francisco *et al.* Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- CORREIA, Helen Cristina; VICTOR, Sonia Lopes. O processo de inclusão de uma criança com autismo na educação infantil: análise de práticas pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015. p. 75-94.
- CUNHA, Leonardo Miglinas. **O esporte adaptado como conteúdo nas aulas de educação física**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- DUARTE, Anne Caroline *et al.* Professores de educação física e suas práticas pedagógicas em classes que alunos com deficiência estão inseridos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 27-39, jan./mar. 2015.
- FALKENBACH, Atos Prinz; LOPES, Elaine Regina. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2010.
- FERRAZ, Roselane Duarte. Os sujeitos considerados diferentes e o contexto educacional. Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM. “**Infância e Práticas Educativas**”. Maringá, Arq. Mudi. 11 (Supl. 2), 2007.

- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016.
- FREITAS, Josiane Filus; ARAÚJO, Paulo Ferreira. Inclusão escolar e educação física: a participação dos professores de Hortolândia – SP. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 228-241, jan./mar. 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento Rebello de (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.
- GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, abr./jun. 2009.
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002. 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2002.
- JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória, ES: Edufes, 2006.
- JUNG, Laura Garcia *et al.* Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da Rede Municipal de Pelotas-RS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 207-226, abr./jun. 2013.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios de desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.
- LISBOA, Sulamyta da Silva Pinto; PINEL, Hiran. As práticas pedagógicas e o sujeito sem autismo: um estudo a partir do olhar fenomenológico. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015. p. 55-73.

- MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 87-102, jan./mar. 2011.
- MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação física inclusiva: atitude dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. 2014.
- MILLEN NETO, Álvaro Rego; SILVA, T. J. Cardoso. Inclusão educacional de alunos com síndrome de Down. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 105-113, maio/ago. 2008.
- MONTEIRO, Emilene Gomes. **A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de *et al.* A educação de alunos com autismo e as práticas pedagógicas na perspectivada educação inclusiva. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015. p. 15-34.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. *In*: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabricio Santos Dias de (org.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015. p. 17-38.
- OLIVEIRA, Calleb Rangel de. **Educação física escolar e inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vitória**. Vitória: Seme, 2018.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- SERRA-PINHEIRO, Maria Antonia *et al.* Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 273-276, dez. 2004.
- SIEGEL, Bruna. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. 2. ed. Porto: Porto, 2008.
- SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 167-176 jul./dez. 2002.
- SILVA, Afonsa Janaína; DUARTE, Edison; ALMEIDA, Jose Julio Gavião. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 37-55, abr./jun. 2011.
- SIMÕES, Anais Suassuna *et al.* A educação física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 35-48, jan./mar. 2018.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.
- SOARES, Carmen Lucia *et al.* **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Gisele Cristina de; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, jul./set. 2013.
- VASCONCELLOS, Alice Sonaglio *et al.* Inclusão e educação física no município de Rio Grande: reflexões sobre as percepções dos educandos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 835-848, jul./set. 2016.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1997. t. V.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de Psicologia).
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.



ZANON, Regina Basso. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

# Índice remissivo

## A

Aprendizagem 11, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 28, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 59, 63, 65, 66, 68, 69, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 86, 87, 90, 91, 93, 96, 97, 99, 100, 103, 105, 109, 112, 117, 119, 124, 128, 129, 134, 139, 140, 143, 145, 146

Aula 18, 19, 33, 39, 41, 42, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 128, 129, 130, 131,

132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

Autismo 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 33, 67, 68, 69, 72, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147

## B

Brincadeira 13, 14, 16, 58, 73, 80, 81, 82, 86, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 125, 127, 137

## C

Criança 11, 14, 15, 16, 17, 18, 38, 45, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 69, 75, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 96, 97, 100, 104, 107, 109, 111, 115, 117, 118, 119, 125, 126, 127, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 143, 146

## D

Deficiência 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 66, 67, 68, 70, 77, 78, 81, 91, 96, 103, 117, 126, 127, 133, 136, 140, 141, 145, 147

Desenvolvimento 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 30, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 75, 78, 87, 92, 93, 96, 100, 101, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 118, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147

## E

Educação 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 29, 30, 31, 33, 34,

43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 66, 67, 68, 73, 77, 84, 113, 114, 115, 116, 117, 146, 147

Educação Física 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 59, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 92, 96, 97, 99, 103, 110, 115, 119, 123, 126, 129, 130, 131, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147

Educação Física escolar 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 37, 49, 50, 87, 139

Ensino 10, 11, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 86, 87, 90, 93, 97, 99, 100, 104, 105, 109, 112, 119, 128, 138, 139, 140, 141, 145

Escola 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 88, 90, 92, 97, 98,

- 99, 103, 104, 105, 123, 128,  
129, 141, 142, 145, 146
- Estratégia 95, 96, 99, 101, 102, 109,  
112, 113, 118, 119, 134, 141,  
143, 144
- Estudo 15, 16, 18, 22, 24, 26, 27, 28,  
29, 31, 37, 38, 40, 41, 43, 46, 47,  
48, 49, 51, 52, 53, 65, 67, 69, 78,  
87, 91, 96, 103, 104, 110, 125,  
126, 137, 139, 146, 147
- Experiência 12, 24, 30, 37, 43, 44,  
53, 58, 68, 80, 111, 117, 123,  
128, 137, 145
- F**
- Formação 11, 12, 13, 15, 17, 21, 28,  
29, 30, 32, 33, 34, 40, 41, 43, 47,  
49, 51, 52, 53, 56, 63, 67, 72, 77,  
93, 98, 129, 138, 141, 146
- I**
- Inclusão 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18,  
19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,  
27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,  
35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44,  
45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56,  
68, 69, 78, 84, 87, 96, 97, 99,  
101, 103, 104, 110, 112, 119,  
125, 126, 130, 137, 138, 139,  
140, 141, 142, 144, 145, 146
- Interação 13, 14, 17, 21, 40, 41, 46,  
50, 56, 63, 69, 72, 78, 80, 82,  
83, 86, 92, 101, 111, 117, 121,  
127, 128, 130, 133, 134, 135,  
137, 142, 143, 145
- Intervenção 16, 58, 60, 62, 64, 68,  
75, 78, 80, 82, 86, 88, 90, 93,  
101, 102, 103, 104, 105, 112,  
124, 125, 130, 131, 138, 141
- L**
- Linguagem 11, 54, 56, 70, 100, 125,  
126, 133, 135, 144, 145
- M**
- Mediação 15, 16, 18, 53, 58, 59, 60,  
61, 80, 86, 88, 91, 99, 100, 102,  
105, 106, 107, 108, 109, 111,  
116, 124, 128, 130, 133, 137,  
138, 141, 144, 145, 146
- Movimento 9, 10, 11, 12, 21, 23, 24,  
25, 28, 35, 37, 38, 41, 42, 44,  
45, 47, 48, 63, 77, 79, 80, 81,  
82, 83, 86, 87, 90, 91, 93, 94,  
95, 96, 100, 103, 104, 105, 107,  
108, 111, 112, 113, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 121, 124,  
125, 126, 128, 130, 131, 132,  
133, 134, 136, 137, 139, 140,  
141, 142, 144, 145, 146
- P**
- Pedagógica 11, 12, 16, 17, 18, 23, 25,  
28, 31, 39, 42, 44, 45, 46, 47,  
48, 49, 51, 53, 59, 60, 61, 71,  
72, 74, 76, 78, 88, 100, 103,

- 104, 109, 117, 133, 137, 140,  
142, 143, 144, 146
- Pesquisa 14, 15, 22, 23, 24, 25, 28,  
35, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 46,  
47, 72, 74, 136
- Planejamento 17, 30, 33, 39, 48, 49,  
59, 60, 66, 68, 72, 73, 76, 88,  
93, 94, 96, 97, 98, 99, 103, 104,  
105, 106, 112, 118, 124, 129,  
140, 141, 142, 146
- Prática 12, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 28,  
33, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 47,  
48, 49, 50, 51, 80, 82, 85, 97,  
103, 117, 120, 121, 124, 128,  
129, 130, 133, 143, 145, 146
- Práticas corporais 37, 62, 81, 90, 146
- Processo 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21,  
22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31,  
32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40,  
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,  
50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60,  
61, 62, 63, 65, 66, 68, 71, 72,  
75, 77, 79, 82, 86, 87, 88, 90,  
91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100,  
101, 103, 104, 105, 106, 109,  
117, 121, 124, 125, 126, 127,  
128, 129, 138, 139, 140, 141,  
143, 144, 145, 146, 147
- Professor 12, 14, 16, 17, 18, 21, 22,  
25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36,  
39, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51,  
53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,  
64, 73, 78, 91, 93, 98, 99, 100,  
102, 103, 104, 105, 116, 117,  
124, 126, 128, 129, 137, 138,  
140, 141, 143, 144, 145, 146
- V**
- Vivência 54, 59, 60, 74, 75, 79, 82,  
88, 95, 101, 109, 112, 121, 129,  
133, 140, 142, 143, 144

# Sobre os autores

## **Gabriel Vighini Garozzi**

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2020). Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vila Velha, ES. Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa/Ufes).

## **José Francisco Chicon**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 1995). Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes). Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa/Cefd/Ufes).



---

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa  
autorização dos autores e/ou organizadores.

---





A proposta de educação inclusiva possibilita mergulhar nas concepções, na ordem e desordem social e, principalmente, na organização e reorganização política dos direitos humanos. Portanto, refletir e agir na direção dela se faz necessário, por meio de um movimento que nos provoque a repensar as questões relacionadas a todos os envolvidos com o meio escolar, dentre eles, os alunos com deficiência/autismo e seus familiares. Afinal, vivemos em uma sociedade composta por uma grande diversidade cultural, étnica, social, econômica, política etc., formada por sujeitos diferentes e peculiares, que possuem características e singularidades próprias e que se constituem a partir das relações humanas que estabelecem com outros indivíduos no mundo.

A escola, como um dos espaços humanos de convivência e aprendizado, é plural por sua própria natureza, portanto, a educação escolar precisa ser pensada a partir do conceito de uma formação integral do aluno em um ensino participativo, altruísta e acolhedor, que considere as suas competências e capacidades anteriores. Nesse sentido, o grande desafio para o ensino encontra-se na busca por novas fronteiras para a escola. Isso significa perceber o outro como um ser único e que está aberto para muitas possibilidades, com múltiplas capacidades de transformação e criação.



encontrografia

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)