

O BRINCAR DA CRIANÇA COM AUTISMO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE APRENDIZAGEM



Prática educativa, formação
e inclusão



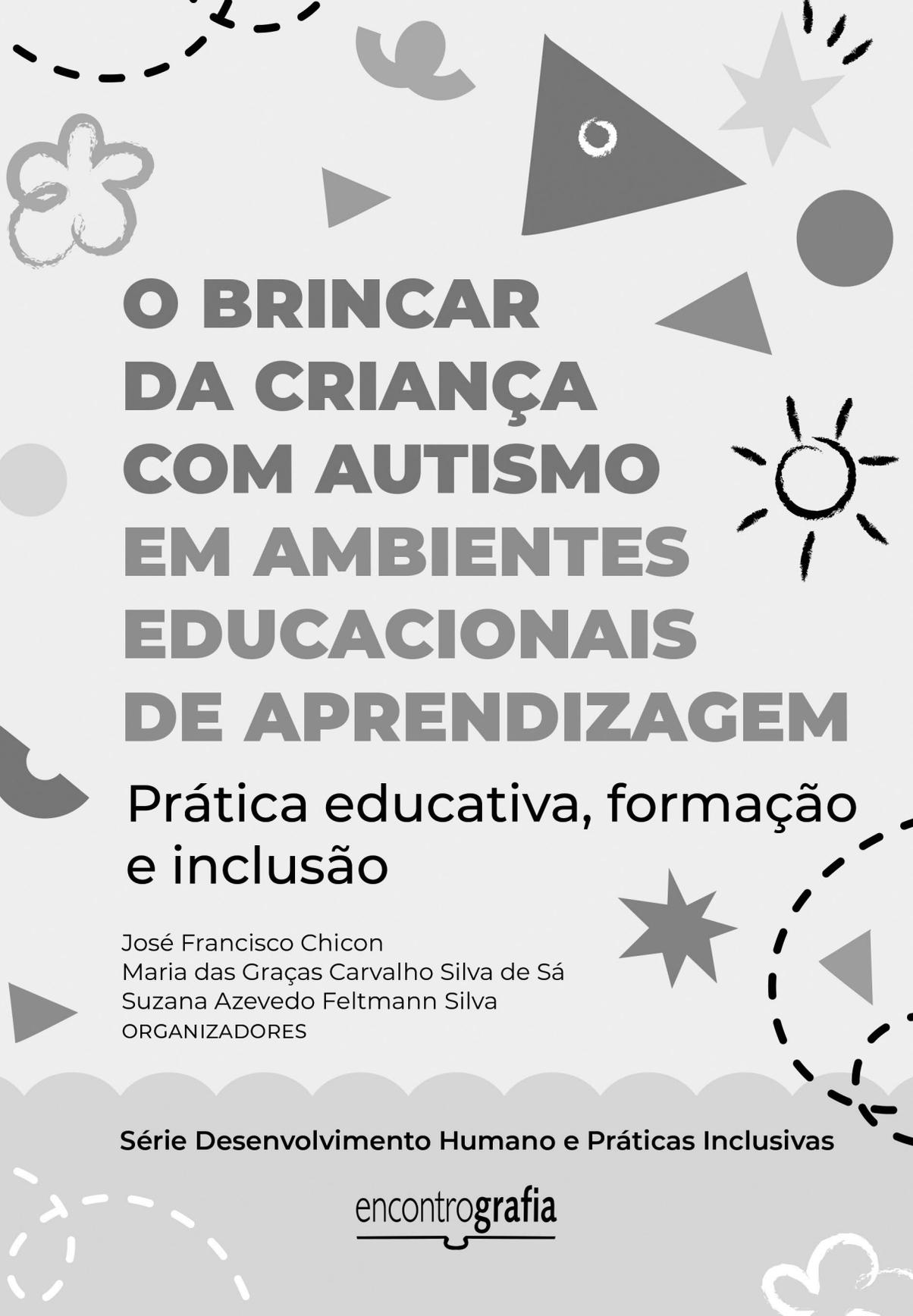
José Francisco Chicon
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Suzana Azevedo Feltmann Silva
ORGANIZADORES



Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas



encontrografia



O BRINCAR DA CRIANÇA COM AUTISMO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE APRENDIZAGEM

Prática educativa, formação
e inclusão

José Francisco Chicon
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Suzana Azevedo Feltmann Silva
ORGANIZADORES

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Revisado pelos autores

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

O Brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem : prática educativa, formação e inclusão / José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Suzana Azevedo Feltmann Silva, organizadores. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025. -- (Série desenvolvimento humano e práticas inclusivas)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-107-5

1. Brincadeiras na educação 2. Educação inclusiva
3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação 6. TEA (Transtorno do Espectro Autista) I. Chicon, José Francisco.
II. Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de.
III. Silva, Suzana Azevedo Feltmann. IV. Série.

25-252862

CDD-371.94

Índices para catálogo sistemático:

1. TEA : Transtorno do Espectro do Autismo :
Educação inclusiva 371.94

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, 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.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (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.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a 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

Apresentação..... 10

José Francisco Chicon
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Suzana Azevedo Feltmann Silva

1. O brincar da criança com autismo em contextos educacionais: mediação pedagógica e brincadeira de faz de conta..... 23

José Francisco Chicon
Wendalla Souza Reis
Suzana Azevedo Feltmann Silva
Gabriel Vighini Garozzi
Fabiola Alves Coutinho Gava
Gabriela de Vilhena Muraca

2. O brincar da criança com autismo em contextos educacionais: a inclusão na Educação Infantil e aspectos interacionais..... 51

José Francisco Chicon
Wendalla Souza Reis
Suzana Azevedo Feltmann Silva
Gabriel Vighini Garozzi
Fabiola Alves Coutinho Gava
Gabriela de Vilhena Muraca

3. Percepção dos acadêmicos do curso de licenciatura em educação física sobre sua experiência de formação no Laefa.....78

José Francisco Chicon
Ludmila Lima Peterle
Erineusa Maria da Silva
Gabriela de Vilhena Muraca
Rayanne Rodrigues de Freitas
Daniela Lima Bonfat

4. Inclusão de uma criança com autismo: estratégias de ensino nas aulas de Educação Física escolar 98

José Francisco Chicon
Gabriel Vighini Garozzi
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Fabiana Zanol Araújo
Flaviane Lopes Siqueira Salles

5. A gestão do ambiente de aprendizagem na inclusão de uma criança com deficiência múltipla 122

José Francisco Chicon
Leonardo Pasolini
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Gabriela de Vilhena Muraca
Rayanne Rodrigues de Freitas

6. A interação do educador com a criança com autismo na brincadeira: mobilizando o interesse da criança para explorar novos ambientes e brincar com seus pares..... 139

José Francisco Chicon
Hevilyn Rodrigues de Carvalho
Suzana Azevedo Feltmann Silva
Ingrid Rosa Carvalho
Vitor Brandão de Souza

7. A interação criança com e sem autismo na brincadeira com foco na dimensão espacial..... 166

José Francisco Chicon
Hevilyn Rodrigues de Carvalho
Suzana Azevedo Feltmann Silva
Thierry Pinheiro Nobre
Brenda Patrocínio Maia

8. Aprender brincando em casa: ações pedagógicas para o brincar da criança com autismo durante a pandemia 189

José Francisco Chicon
Fabiana Zanol Araújo
Flaviane Lopes Siqueira Salles
Gabriela de Vilhena Muraca
Thierry Pinheiro Nobre
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Suzana Azevedo Feltmann Silva

Sobre os autores 211

Índice remissivo 215

Apresentação¹

José Francisco Chicon

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Suzana Azevedo Feltmann Silva

O autismo é um transtorno neurológico do desenvolvimento, portanto é um assunto que exige estudos e aprofundamentos contínuos para se compreender as possibilidades de trabalho pedagógico na atenção e cuidado com a criança com esse transtorno na Educação Infantil e em outros ambientes de aprendizagem, visto que as interações sociais e os processos de subjetivação afetam a formação dos indivíduos de maneiras distintas, a partir das transformações estruturais do sujeito, da apropriação e interação com a cultura, com as linguagens e com o outro.

No que diz respeito às crianças com deficiência/autismo, Rodrigues (2003) assinala, em seus estudos, que algumas estratégias são indispensáveis para um ambiente educativo inclusivo: a adequação dos cenários, das rotinas e das atividades às necessidades, ritmos, singularidades e percursos delas. Entendemos que esses aspectos (entre outros) são fundamentais para orientar uma prática educativa que busque promover caminhos alternativos para a aprendizagem dessas crianças, tal como preconiza Vigotski (1997, 2011) em seus estudos sobre a Educação Especial.

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.

Ao discorrer sobre os processos que envolvem o aprendizado e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, Vigotski (2011) dá especial ênfase aos usos de caminhos alternativos ou “caminhos indiretos” que levam o indivíduo à apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pelo ser humano ao longo da história. Esses caminhos indiretos devem, necessariamente, ligar-se às particularidades que envolvem cada pessoa na sua singularidade de aprendizagem. Vigotski (2011)

[...] examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vigotski, 2011, p. 869).

Nesse sentido, os estudos de Vigotski (2011) contribuem significativamente para se pensar em práticas no âmbito da inclusão e da Educação Especial. De acordo com esse estudioso, a compensação de uma deficiência só ocorre a partir do acesso que a pessoa tem ao meio social e cultural, de maneira interpessoal (âmbito social) e, depois, para dentro da pessoa num processo de internalização das formas culturais de ser e agir, de modo intrapessoal (interior da pessoa). Ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem por fatores externos e internos em um movimento dialético.

Em sua tese principal, Vigotski defende a ideia de que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que as demais, mas se desenvolve de maneira diferente. Postula que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 869).

Vigotski chama de caminhos alternativos e recursos especiais toda a adequação da prática pedagógica no sentido de atender às especificidades de aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, “[...] a educação surge em auxílio,

criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (*ibid.*, p. 867).

Nessa direção, fica claro que o mundo não é significado para nós diretamente, mas é por meio das experiências sociais que chegamos à compreensão da nossa realidade, dos modos de agir, de pensar e dizer que são sempre mediados pelo outro, por meio de signos (representação mental de objetos, eventos, acontecimentos) e instrumentos (coisas materiais, por exemplo, caneta, brinquedo, entre outros). Esse processo envolve a internalização, que é a reconstrução interna de uma experiência externa. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. “Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas” (Góes, 2002, p. 99).

Os seres humanos são seres de relação, aprendemos e desenvolvemo-nos em interação com as coisas do mundo e, fundamentalmente, na relação com outros humanos. Assim, uma pequena bola para um bebê pode ter o significado de morder em primeira instância. Mas, depois de morder e observando que não é muito prazeroso, o significado se modifica, passando a ser de não mais morder a bola e sim fazer outra coisa com ela. E essa relação de uma criança com a bola pode seguir se modificando, no caso para rolar, quicar, chutar e assim por diante — o que não muda é o fato de sempre existirem relações significativas (Costa; Kuhn; Kunz, 2018).

Para esses autores, as crianças que aprendem a se familiarizar com diferentes e variadas situações de movimento não têm interesse de ficar um dia inteiro na frente da televisão ou do computador. Isso abre perspectivas múltiplas que vão do saber argumentar quando se faz necessário até explorar as mais variadas situações e ambientes, alargando suas possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir no mundo.

Costa, Kuhn e Kunz (2018) entendem que toda criança tem uma inerente necessidade de *se-movimentar*. A criança sabe disso e busca incessantemente atender a essa necessidade básica e a realiza de melhor forma no brincar. “O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso é para ela uma realização plena para o desenvolvimento [...] de seu ser” (*ibid.*, p. 21). A criança, em conjunto com outros colegas, realiza coisas, como descobrir e adaptar regras de brincar e o arranjo de situações de movimentos adequados ao contexto

lúdico no qual se encontra. Com isso, elas devem também aprender a conhecer suas possibilidades individuais a serviço do outro ou de um objetivo ou de uma proposta comum a todos. Nesse contexto elas não aprendem movimentos, e sim maneiras de se-movimentar.

Para Costa, Kuhn e Kunz (2018, p. 22),

A criança se expressa brincando, seja para o mundo, para os outros ou para si mesma. Portanto não é tão importante se a criança, ao brincar, imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E, ao expressar, ela dá sentido ao que faz.

A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outros colegas ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O brincar, afinal, é para ela, constantemente, um se-movimentar criativo.

Os signos são elementos que lembram ou simbolizam algo; são marcações que ajudam a memorizar e têm a função significativa, criada culturalmente (Vygotski, 1995, 2008); são representações mentais das coisas existentes, tendo a palavra como principal elemento de mediação entre as pessoas para trocar experiências. Por exemplo: a palavra *brinquedo* é uma representação mental desse objeto conforme o conhecemos. Os números são signos que representam quantidades. Assim, as crianças, quando brincam entre si e com os educadores, trocam experiências que enriquecem seu acervo cultural e impulsionam seu desenvolvimento.

A criança, quando é favorecida por uma atividade em colaboração com um educador ou um colega mais experiente, é envolvida por uma multiplicidade de possibilidades de aprendizagem. A criança supera suas dificuldades durante uma situação colaborativa, pois “[...] resulta mais forte e mais inteligente de que quando atua sozinha” (Vygotski, 1995, p. 240). A mediação que envolve a colaboração é, para a criança, desafiadora e favorece seu aprendizado e desenvolvimento.

O educador tem um importante papel no processo de mediação, pois a ele cabe a função de favorecer uma prática que envolve interações colaborativas com e entre as crianças. Tem a função de perceber quais instrumentos (materiais — por exemplo: nas brincadeiras: brinquedos, bola, corda, arco, fita,

aparelho de som e etc.) e signos (experiências simbólicas — por exemplo: brincadeiras variadas, contação de histórias, música, literatura infantil, práticas corporais, desenhos animados e etc.) proporcionam ações enriquecedoras no ambiente educativo, possibilitando a troca de experiência, a colaboração e o auxílio necessário para a realização das atividades (Brito; Kishimoto, 2019).

Conforme afirma Vygotski (1995 p. 239), “[...] as crianças podem fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração sob a direção ou ajuda de alguém, do que estaria fazendo sozinha”.

Nesse sentido, cabe salientar que a afetividade atua diretamente com o ato motor no processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento infantil. Por esse motivo, é tão importante mediar/orientar essa capacidade com as crianças. Ela faz parte do ser humano desde o seu nascimento e o acompanha durante toda sua vida. Uma criança valorizada, respeitada e acolhida pelos outros, especialmente os adultos com quem convive, tende a despertar a curiosidade para aprender e se desenvolver. É na família que a criança constrói seus primeiros vínculos afetivos e é por meio dela que é apresentada ao mundo cultural (Araújo *et al.*, 2021).

Vínculos afetivos baseados em uma relação de confiança com o outro contribuem para a ampliação das possibilidades de as crianças com autismo explorarem o ambiente e realizarem novas aprendizagens. Na brinquedoteca, na escola ou em casa, o estabelecimento de vínculos contribui para o desejo de interagir e brincar com o outro, circular por diferentes espaços e, nesse percurso, alargar funções psíquicas superiores, como a imaginação, atenção, memória, criação e linguagem.

Observem como o meio social e cultural interfere nas relações interpessoais dos nossos pequenos. Quando dialogamos com eles baseados em intervenções educativas, de maneira atenciosa, paciente, com afeto e carinho, podemos contribuir com o aprendizado do domínio das emoções, potencializando assim, suas relações sociais.

De acordo com Vigotski (2008, 2018), a princípio, a criança irá reproduzir a brincadeira que ensinamos, ou seja, irá imitar o que está sendo proposto. Por exemplo, o movimento de bater com um taco em uma bola. Após essa ação, é necessário estimularmos a atividade criadora, propondo novos desafios durante a brincadeira. A atividade criadora, que compreende a capacidade do cérebro em combinar e reelaborar elementos da experiência anterior,

passa a produzir outras/novas situações ou comportamentos singulares, frente ao novo desafio proposto. Portanto, quanto mais experiências culturais, sociais, por meio das brincadeiras, forem ofertadas para a criança com autismo, maior será a possibilidade de desenvolvimento de criação e imaginação em seu processo de aprendizagem.

No segundo aspecto, Vigotski (2008, 2018) ressalta que a imaginação se apoia na experiência e provoca emoções. Logo, imaginar é tão fundamental ao longo da infância que precisa ser algo incentivado pelos educadores, por meio do convite à brincadeira, à escuta de histórias infantil e às conversas sobre os mais diferentes assuntos. Ao valorizarmos a imaginação infantil, abrimos espaços para que a criança crie novas experiências e aumente os impactos positivos dessas experiências no seu desenvolvimento.

Logo, essa investigação buscou compreender aspectos do aprendizado e do desenvolvimento de uma prática social amplamente divulgada em diferentes culturas, que é o brincar, em crianças com autismo presentes em ambientes de aprendizagem na Educação Infantil, em uma instituição filantrópica e em uma brinquedoteca universitária. Cabe salientar que, na universidade, a brinquedoteca tem funções que extrapolam as possibilidades de ofertar materiais e experiências lúdicas para as crianças que a frequentam. Além disso, constitui-se em um espaço de realização de projetos de extensão, de pesquisa e de formação inicial de professores.

Frente ao exposto, a presente coletânea evidencia resultados de uma pesquisa mais ampla denominada *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*.² Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender o brincar da criança com diagnóstico de autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil, tendo como referência os estudos da matriz histórico-cultural.

Os textos desta coletânea apresentam pistas e indícios que contribuem para esclarecer algumas questões orientadoras: como ocorre o brincar da criança com autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e

2 Em decorrência dessa pesquisa já foram produzidos três livros: **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil (2021a); **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação (2021b); e **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão (2023).

desenvolvimento infantil? Qual o sentido/significado do brincar da criança com autismo? Como a ação mediadora do professor (na escola) e do brincadista (na brinquedoteca) (re)significa o brincar da criança com autismo em sua interação com o meio social? Como as crianças com autismo manifestam o seu *se-movimentar* nas práticas corporais lúdicas na brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem? Como propiciar um ambiente lúdico que acolha e trabalhe com os diferentes recursos de comunicação não verbal, frequentemente observados na relação com essas crianças?

O primeiro e o segundo texto, intitulados *O brincar da criança com autismo em contextos educacionais: mediação pedagógica e brincadeira de faz de conta* e *O brincar da criança com autismo em contextos educacionais: o brincar e a inclusão na Educação Infantil e aspectos interacionais*, elaborados por José Francisco Chicon, Wendalla Souza Reis, Suzana Azevedo Feltmann Silva, Gabriel Vighini Garozzi, Fabiola Alves Coutinho Gava, Gabriela de Vilhena Muraca, são pesquisas de revisão sistemática que tratam do estado da arte sobre o brincar da criança com autismo em contextos educacionais.

A abordagem sobre o material teórico desses dois textos constou de leitura e fichamento do conteúdo dos dez artigos científicos selecionados, registrando passagens do texto, frases e citações que revelam o ponto de vista dos autores sobre conceitos, características e comportamentos da criança com autismo em situações de brincadeira nos ambientes de aprendizagem na Educação Infantil, em uma instituição filantrópica de educação especial e em uma brinquedoteca universitária. No primeiro texto, a análise ocorreu sobre dois eixos: *Ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo* e *Brincadeira de faz de conta em crianças com autismo*. No segundo texto, a análise também ocorreu sobre dois eixos: *O brincar e a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil* e *Aspectos interacionais da criança com autismo na brincadeira*.

O terceiro texto, *Percepção dos/as acadêmicos/as do curso de licenciatura em educação física sobre sua experiência de formação no Laefa*, escrito por José Francisco Chicon, Ludmila Lima Peterle, Erineusa Maria da Silva, Gabriela de Vilhena Muraca, Rayanne Rodrigues de Freitas e Daniela Lima Bonfat, objetiva identificar e analisar a percepção dos/as acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Educação Física sobre sua experiência de formação no atendimento a duas turmas inclusivas de crianças

que apresentam deficiência/autismo, interagindo no mesmo espaço-tempo com crianças que não têm deficiência.

O estudo é revelador, com base no depoimento dos participantes, de que apenas as disciplinas Educação e Inclusão e Educação Física, Adaptação e Inclusão, oferecidas na grade curricular do curso de Educação Física, não são suficientes para que eles se apropriem do conhecimento necessário para atuar com a educação inclusiva na escola, necessitando contar com o envolvimento de outras disciplinas do curso com o referido tema, de modo interdisciplinar.

Da análise das informações produzidas, foram identificadas duas categorias que nortearam as discussões sobre o processo de formação inicial desenvolvido pelos participantes no Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa): a) planejamento coletivo/colaborativo; e b) relação teoria-prática.

O quarto texto, *Inclusão de uma criança com autismo: estratégias de ensino nas aulas de Educação Física escolar*, elaborado por José Francisco Chicon, Gabriel Vighini Garozzi, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Fabiana Zanol Araújo e Flaviane Lopes Siqueira Salles, propõe-se a analisar as estratégias de ensino adotadas pela professora no movimento de inclusão de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar, bem como o percurso de desenvolvimento dessa criança no contexto das aulas.

Nesse texto, é importante ressaltar, na dimensão das práticas inclusivas, que o aluno com autismo investigado apresentava dificuldades em participar dos momentos de aula organizados pela professora junto com os colegas de turma. No entanto, com o desenvolvimento de um planejamento mais atento aos seus interesses e com uma ação pedagógica mais sistematizada por parte da docente, pouco a pouco, parece que ele foi encontrando sentido para seus anseios na aula, se interessando mais fortemente pelas atividades propostas.

O quinto texto, *A gestão do ambiente de aprendizagem na inclusão de uma criança com deficiência múltipla*, de autoria de José Francisco Chicon, Leonardo Pasolini, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Gabriela de Vilhena Muraca e Rayanne Rodrigues de Freitas, visa analisar as contribuições que a gestão da aula pelo professor de Educação Física pode operar nos processos inclusivos de crianças com deficiência múltipla (autismo e paralisia cerebral).

Para os autores, essa ação justifica-se no sentido de ampliar nosso olhar e indicar caminhos alternativos para o enfrentamento dos desafios postos à sociedade com o movimento de inclusão, que consiste na mudança de mentali-

dade e na reorganização de ações que possibilitem a todos os cidadãos acesso aos bens culturais e materiais produzidos pelos homens ao longo da história.

Nos resultados do estudo, os autores anunciam que, em termos da gestão da aula, foram destacados a organização de quatro momentos — ritos de entrada, atividade direcionada, momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse dos alunos e ritos de saída —, bem como a organização do Plano de Ensino Individualizado (PEI), elaborado em função de atender às necessidades educacionais de Rafael (aluno com deficiência múltipla), como ferramentas importantes para um trabalho na perspectiva da inclusão em que os processos de ensino-aprendizagem precisam estar bem articulados para possibilitar a apropriação do conhecimento, a participação e o envolvimento de todos.

Os autores ressaltam ainda que, por ocasião da avaliação e planejamento do processo de intervenção, o professor deverá analisar se os cenários de organização do ambiente de aprendizagem proporcionam lugar e condição para as necessidades educacionais dos alunos; decidir se as rotinas de organização da aula incluem ou excluem os alunos com deficiência; e verificar se as atividades e sua organização sequencial dos percursos e ritmos de aprendizagem contemplam a participação de todos os alunos.

Por fim, os autores salientam que, para orientação de trabalhos futuros com indivíduos com as características apresentadas por Rafael, é importante que os professores fiquem atentos para o fato de que trabalhar **os sentidos** (audição, visão, tato...) seja uma via interessante de interação dele com o mundo e com os grupos sociais que o cercam. Por exemplo, atividades relacionadas com a exploração do universo da música.

O sexto texto, *A interação do educador com a criança com autismo na brincadeira: mobilizando o interesse da criança para explorar novos ambientes e brincar com seus pares*, de autoria de José Francisco Chicon, Hevilyn Rodrigues de Carvalho, Suzana Azevedo Feltmann Silva, Vitor Brandão de Souza e Ingrid Rosa Carvalho, objetiva analisar de que forma o educador, na relação com a criança com autismo, mobiliza o interesse para explorar novos objetos e ambientes e brincar com seus pares.

No estudo, os autores constataram que a professora brinquedista lançou mão de diferentes recursos didático-pedagógicos para mobilizar o interesse e participação das crianças com e sem autismo na prática educativa proposta.

Um dos recursos utilizados pela professora foi a estratégia da ginástica historiada, que atraiu a atenção das crianças para o desenvolvimento do tema: “A pirata Mary: em busca do tesouro perdido”. Analisando essa estratégia, os autores perceberam que, para as crianças, é muito mais fácil aprender por meio da ginástica historiada, na medida em que coloca todos, crianças e adultos, no mesmo enredo, ligados aos papéis sociais dos personagens, apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexos e o final.

Um outro recurso didático-pedagógico utilizado pela professora brincadista para mobilizar o interesse das crianças com e sem autismo na aula foi a organização de situação-problema. Essa estratégia é desenvolvida por meio do diálogo, conversando com os pequenos, com o objetivo de tirar deles uma proposta que possa solucionar um problema apresentado.

Cabe salientar a importância de o educador mediar a relação da criança com autismo com o meio social, brincar com ela, estar junto com ela na brincadeira, significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como investir em situações de brincadeira que estimulem os demais colegas a se aproximarem e brincarem com ela e vice-versa.

O sétimo texto, *A interação criança com e sem autismo na brincadeira com foco na dimensão espacial*, de autoria de José Francisco Chicon, Hevilyn Rodrigues de Carvalho, Suzana Azevedo Feltmann Silva, Thierry Pinheiro Nobre e Brenda Patrocínio Maia, objetiva analisar o modo de interação criança com e sem autismo nas situações de brincadeira em diferentes ambientes de aprendizagem, tendo como perspectiva a espacialidade.

Os autores partem do pressuposto de que a criança se desenvolve no mundo a partir da interação social, das diversas relações que realiza com os outros nos diferentes espaços da vida social em que se insere. No entanto, ressaltam que nem todas as formas de interação podem fazer avançar esse desenvolvimento. A qualidade das relações nas quais a criança se envolve é crucial.

Na prática educativa narrada e apresentada no estudo, os autores reconhecem que a interação criança com e sem autismo na brincadeira apresenta peculiaridades que cabe salientar.

Com relação às crianças do Colégio de Aplicação Criarte Ufes, os autores identificaram que são capazes de interagir entre si e em relação à proposta de atividades com autonomia e independência, respondendo aos acontecimentos

da aula com reciprocidade, mantendo uma distância pessoal e social na qual o grupo compartilha experiências, expressa sentimentos e afetos, dialoga, resolve situações conflituosas, gera amizades e colabora entre si. Nessa situação, o estudo constatou que crianças com autismo, como Yan e Serafim (nomes fictícios), que apresentam características comportamentais de fala articulada, sociabilidade, interesse pelo meio social em que estão inseridas e compreensão de regras, são capazes de responder aos acontecimentos da aula com reciprocidade e participar ativamente de brincadeiras coletivas, mantendo uma distância pessoal e social dos colegas, com pouco ou nenhum suporte do educador/brinquedista.

Com relação a Moacir e Hélio (nomes fictícios), percebemos que a ocupação do espaço social por parte deles refere-se a uma busca em manter uma distância pública em relação aos colegas, o que significa que estão em alerta e adotando medidas evasivas ou defensivas. Essa condição em crianças com autismo pode ocorrer, de acordo com os estudiosos do assunto, pela quebra da rotina da aula ou mudança de espaço; pela hipersensibilidade, causando retraimento diante de um ambiente emocional com muitas informações; pelo desinteresse pela atividade coletiva e interesse singular; e pela preferência em brincar sozinhos.

O oitavo texto, *Aprender brincando em casa: ações pedagógicas para o brincar da criança com autismo durante a pandemia*, elaborado por José Francisco Chicon, Fabiana Zanol Araújo, Flaviane Lopes Siqueira Salles, Gabriela de Vilhena Muraca, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Suzana Azevedo Feltmann Silva e Thierry Pinheiro Nobre, visa analisar a proposta pedagógica de ensino-aprendizagem remoto, temporário e emergencial (Ear-te), organizada pela equipe de trabalho do Laefa para ser desenvolvida pelos familiares das crianças com autismo em casa.

Os resultados evidenciam que o desafio posto para a equipe de trabalho do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), durante a pandemia do coronavírus, estava em ensinar os familiares a se tornarem brinquedistas, pois, devido ao isolamento social, seriam eles os responsáveis por promover a brincadeira em casa.

Nesse sentido, durante o processo de elaboração, planejamento e produção das videoaulas, os autores perceberam que o trabalho em equipe de forma coletiva e colaborativa, trazendo nas reuniões de planejamentos “tempestade de ideias”, reformulando as atividades com a sequência da história anterior contada e sugerindo movimentos que vão ao encontro das peculiaridades de

cada criança, foi fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos familiares com seus filhos em casa.

Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A constituição de vínculo na relação entre uma criança com autismo e o professor. *In*: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha (orgs.). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em espaçostempos educativos**: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 58-80.
- BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na educação infantil: possibilidades de aprendizagem. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/36248/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.
- COSTA, Andrize Ramires; KUHN, Roselaine; KUNZ, Elenor. Turnen e brincar e se-movimentar: elementos teórico-filosóficos para a compreensão do desenvolvimento de crianças. *In*: SILVA, João Batista Lopes da; BELTRAME, André Luís Normanton (orgs.). **Educação física, esportes e lazer em perspectiva sociocultural e inclusiva**. Brasília: Art Letras, 2018. p. 15-30.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

RODRIGUES, Armino José. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. 1. ed. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQ-Wfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2018.

1. O brincar da criança com autismo em contextos educacionais: mediação pedagógica e brincadeira de faz de conta

José Francisco Chicon¹

Wendalla Souza Reis²

Suzana Azevedo Feltmann Silva³

Gabriel Vighini Garozzi⁴

Fabiola Alves Coutinho Gava⁵

Gabriela de Vilhena Muraca⁶

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.1

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 2 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 3 Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial InfantoJuvenil de Vitória e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 4 Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 5 Professora mestra do Colégio de Aplicação Criarte Ufes e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 6 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

Considerações iniciais

Com base nos dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), observamos que 23,9% da população brasileira apresentavam algum tipo de deficiência,⁷ o que corresponde, aproximadamente, a 46 milhões de pessoas. Em relação às pessoas com autismo, no Brasil, não há uma estimativa oficial, contudo, a partir de uma maior divulgação e conhecimento sobre esse transtorno nos últimos anos, percebemos um aumento significativo no número de casos no país (Brasil, 2014).

Nos Estados Unidos, de acordo com os dados mais recentes divulgados pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) do governo, a prevalência de autismo encontrada foi de 1 para 54 nascimentos em 2016, um aumento de 10% em relação ao número publicado em 2014, que era de 1 para 59 (Maenner *et al.*, 2020). Os dados têm demonstrado que os diagnósticos de autismo continuam crescendo, com abrangência em todas as etnias, classes e culturas.

Com o avanço na legislação brasileira na construção de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e autismo, por exemplo, a Lei nº 12.764, Lei Berenice Piana – que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) – e a Lei nº 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência – que cria a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) –, diversos direitos foram reconhecidos, garantindo a esses sujeitos o atendimento de suas especificidades e maior participação na sociedade.

O autismo tem sido caracterizado por atraso ou dificuldades nas esferas da interação social e comunicação, além da presença de comportamentos restritos e estereotipados (Bosa, 2002; Orrú, 2009; Brasil, 2012). Para além das características reconhecidas no diagnóstico, alguns estudiosos afirmam que avanços significativos podem ser encontrados no comportamento da criança com autismo, quando incluída em um ambiente educacional acolhedor e que acredita no seu potencial humano (Chiote, 2011; Chicon *et al.*, 2016; Araújo; Chicon, 2020; Garozzi; Chicon, 2021).

7 Na captação dos dados realizada no Censo pelo IBGE, foram consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentavam algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora, mental ou intelectual (IBGE, 2010). Portanto, os dados não incluem pessoas com transtornos, como o autismo, a esquizofrenia e a psicose.

Corroboramos as ideias de Vygotski (1997), que defende a crença no potencial humano e na sua capacidade de humanizar, de constituir o homem mesmo em circunstâncias de deficiência. Portanto, entendemos que o desenvolvimento cultural da criança acontece pela sua inserção no meio social, a partir das possibilidades criadas com a mediação do outro, nas relações estabelecidas nesse cenário. Dessa forma, progressos nas interações sociais em crianças com autismo somente acontecerão na medida em que o ambiente em que habitam lhes proporcione ricas experiências socioculturais.

Ao tratar sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski (2007) enxerga a criança como um ser interativo, dinâmico, que participa ativamente da construção do seu próprio conhecimento e destaca o papel do outro nos processos de sua aprendizagem. Nesse segmento, os autores precursores da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 2007; Leontiev, 2016) consideram o brincar como ação essencial ao desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que permite ampliar suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo. Assim, a atividade lúdica se configura em uma das principais formas pelas quais a criança se apropria do mundo e por ele é constituída.

Em relação ao brincar da criança com autismo, Chiote (2011) nos alerta que sua brincadeira se constitui de modo bastante peculiar, podendo parecer estranha para o outro (educadores, familiares, colegas) por conta da baixa interação. Tal fato promove pouco investimento nas possibilidades do brincar dessa criança, o que leva a desacreditar na importância e viabilidade da brincadeira para o seu desenvolvimento.

Apesar de a literatura da área do autismo prender-se à indicação de que a brincadeira acontece de forma bizarra, Chiote (2011), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b) e Chicon, Sá e Muraca (2023) argumentam em caminho oposto, afirmando que a brincadeira, ao ser ensinada e mediada por adultos e crianças mais experientes, possibilita um rico espaço social de circulação de linguagem e atuação no plano do imaginário, tornando-se uma fonte importante para os processos constitutivos desses indivíduos.

Outros autores, como Sá, Siquara e Chicon (2015), Oliveira e Padilha (2016), Chicon *et al.* (2016), Araújo e Chicon (2020), Salles e Chicon (2020), com base em resultados de seus estudos, acentuam o papel importante da brincadeira no desenvolvimento da criança com autismo e a relevância da função mediadora dos educadores ao ampliar a relação dela com outras crianças e com os adultos ao longo da brincadeira.

No decorrer dos últimos anos, o tema sobre o brincar da criança com autismo tem ganhado notoriedade no meio acadêmico-científico e no contexto educacional, com um aumento no volume de trabalhos produzidos. Notamos um grande destaque na área da Educação e da Educação Física. Nesse contexto, importa-nos saber: como tem se manifestado o brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem? Quais desafios e possibilidades são encontrados na situação de brincar dessa criança? Como ocorre a ação mediadora do educador na brincadeira da criança com autismo? As crianças com autismo brincam de faz de conta? Afinal, o que dizem os estudos sobre o brincar da criança com autismo?

Com base no cenário apontado, este estudo tem por objetivo analisar a produção científica nacional acerca do brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem, demarcando avanços, desafios e possibilidades encontrados nesse campo ao longo das primeiras décadas deste século. Neste estudo, ênfase foi dada ao eixo da ação mediadora do educador na brincadeira da criança com autismo e no eixo de brincadeiras de faz de conta.

Percurso metodológico

O estudo se caracteriza como uma pesquisa analítica de revisão que busca compreender fenômenos complexos, a partir de uma análise minuciosa das informações disponíveis (Thomas; Nelson; Silverman, 2012). Nesse sentido, foi realizada uma revisão sistemática que viabiliza aprimorar a elaboração de sínteses e desdobramentos do conteúdo pesquisado. De acordo com Gomes e Caminha (2014), a revisão sistemática qualitativa considera “[...] as similaridades e diferenças importantes entre as pesquisas já realizadas, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas dos resultados, construindo (re) leituras ampliadas” (Gomes; Caminha, 2014, p. 401).

A revisão sistemática foi construída a partir da consulta em bases de dados eletrônicas. Foram incluídos artigos originais que abordaram o brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem. O processo de busca eletrônica e análise das produções científicas aconteceu entre janeiro e março de 2022, nas seguintes bases de dados: Scielo e Capes periódicos. Os documentos seguiram estes critérios de inclusão: a) artigos originais publicados em língua portuguesa; b) artigos completos publicados em periódicos nacionais; c) pesquisas sobre o brincar da criança com autismo em contextos educacionais; e d) estudos publicados a partir de 2001 até 2021.

A justificativa para a escolha desse período se fundamenta no interesse em analisar a produção científica sobre o tema brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem, no século vigente. Esse período demarcado corresponde ao desenvolvimento de políticas públicas que colaboraram para garantir avanços no atendimento das especificidades de pessoas com deficiência e, mais especificamente, com autismo.

Foram selecionados os seguintes descritores (palavras-chave): autismo, brincar, brincadeira, criança e educação. Para a pesquisa nas bases de dados, foi utilizado o operador lógico *AND*. Assim, no processo de levantamento das fontes, os seguintes termos foram conectados: autismo e brincar; autismo e brincadeira; autismo, criança e educação.

Na realização do processo de busca das informações nas bases de dados citadas, inicialmente encontramos 536 documentos. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, selecionamos 40, utilizando os critérios de inclusão estabelecidos. Cabe salientar que estudos de revisão bibliográfica foram excluídos. Por último, após uma leitura cuidadosa dos artigos na íntegra, selecionamos dez pesquisas para análise, destacadas no quadro 1.

Quadro 1 — Artigos selecionados nas bases de dados (contínua)

Revista	Autores	Temas	Ano de publicação
Estudos de Psicologia	FIAES, Carla Silva Fiaes; BICHARA, Ilka Dias	Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista	2009
Revista Brasileira de Educação Especial	BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural	2013
Movimento	CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane L.; ALBIÁS, Thaís Rodrigues Madergan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana	Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca	2016

Quadro 1 — Artigos selecionados nas bases de dados (conclusão)

Revista Cocar (online)	OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco	Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro	2016
Movimento	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Rosely da Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de	A brincadeira de faz de conta com crianças autistas	2018
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de	Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo	2019
Revista Brasileira Educação Especial	AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírlei; LEMOS, Emeline Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro.	Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?	2019
Movimento	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini	O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo	2020
Revista Brasileira de Educação Especial	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro.	Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio	2020
Revista Brasileira de Educação	FRANCÊS, Lyanny Araújo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do espectro do autismo	2021

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para realizar a análise dos dados e identificar o que se tem produzido sobre o tema no século vigente, optamos por trabalhar com a técnica da análise de conteúdo, que possibilita examinar com detalhes as minúcias do material

recolhido, organizando-o em categorias/eixos temáticos que colaboram para análise e estudo dos dados (Bardin, 2015).

Com base no processo inicial de análise dos artigos incluídos, quatro eixos emergiram: a) Ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo; b) Brincadeira de faz de conta em crianças com autismo; c) O brincar e a inclusão da criança com autismo na educação infantil; e d) Aspectos interacionais da criança com autismo na brincadeira.⁸

A seguir, serão apresentadas as principais ideias dos autores sobre os eixos de análise encontrados na leitura dos textos.

O brincar da criança com autismo: o estado da arte nos estudos investigados

Nesta etapa do estudo, dedicamo-nos a analisar os artigos encontrados nas bases de dados revisadas a partir dos quatro eixos citados. Entretanto, por razões de delimitação, nesta pesquisa nos limitamos a analisar os eixos **a** e **b**.

Ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo

Dos dez estudos encontrados nas bases de dados investigadas, destacamos, para a discussão da temática “Ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo”, os dois artigos que seguem: *Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca* (Chicon et al., 2016) e *Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro* (Oliveira; Victor; Chicon, 2016).

Os dois estudos destacados foram realizados por pesquisadores de um mesmo grupo de pesquisa, preocupados em investigar “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, a partir do acompanhamento de crianças com e sem deficiência/autismo, de ambos os sexos, na faixa etária de três a seis anos, matriculadas no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, vinculado a uma instituição de Ensino Superior, para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva.

8 Os eixos **c** e **d** foram analisados e discutidos no capítulo 2 desta coletânea.

As crianças eram atendidas todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, na sala da brinquedoteca universitária, composta por uma variedade de brinquedos, organizados em armários de ferro com apenas três prateleiras, acompanhadas por estagiários do curso de Educação Física que, no momento do atendimento, ganhavam a denominação de brinquedistas — aqueles que estimulam e enriquecem as ações lúdicas das crianças.

Ambos os trabalhos se apoiam no referencial teórico-metodológico da abordagem histórico-cultural, tendo Vigotski (1997, 2007, 2008) como seu maior expoente. Discutem acerca da mediação pedagógica do professor/brinquedista na relação da criança com autismo com seus pares e com os brinquedos, sob a orientação do postulado de que o outro tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao propiciar uma forma de significar o mundo e agir nele. Há o entendimento de que as relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas, antes, são mediadas por objetos, instrumentos e pela linguagem (oral, corporal, musical, visual, escrita etc.). Conforme Rocha (2005, p. 42), “[...] as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimento sistematizado pela criança e de transformações de seus processos psicológicos”.

Desse modo, quando observamos, na sala da brinquedoteca, as crianças brincando com os brinquedos e com os seus pares, percebemos que as crianças com autismo, na maioria das vezes, não interagem com os colegas. Utilizam os brinquedos de forma não convencional, isto é, pegam, por exemplo, o carrinho e giram suas rodinhas, ficando parados, observando-as em seu movimento giratório; outras vezes, iniciam e não terminam a brincadeira. Verifica-se, nesse contexto, que a mediação do professor/brinquedista, atuando sobre a situação de forma a transformá-la, é decisiva para alargar as possibilidades de a criança sentir, pensar e agir no mundo.

Essa constatação está presente no trabalho de Chicon *et al.* (2016), que deixa mais clara a ação mediadora do educador e os modos de atuar dos brinquedistas na relação com as crianças na brinquedoteca:

Assim, cabe a pergunta: de que forma podemos realizar a inclusão e ampliar as possibilidades lúdicas da criança, tenha ela deficiência ou não, ao brincar junto com ela e seus pares? Do seguinte modo, por exemplo: quando uma criança está brincando sozinha com

um carrinho, em um movimento de ir e vir, o professor/brinquedista pode dar novas opções para a brincadeira, como convidar a criança para uma corrida, sugerir a construção de uma estrada no piso, incluindo obstáculos, como pontes, túneis, subidas e descidas. Pode indicar a necessidade da organização de um posto de gasolina, oficina mecânica, lavagem de carro e convidar os colegas para participarem ocupando o papel social de frentista, mecânico e lavador, enriquecendo a brincadeira com as parcerias, ampliando os diálogos, a criação, as possibilidades relacionais, socioafetivas e psicomotoras. Da mesma forma, o professor/brinquedista, ao perceber o interesse de uma criança com autismo por um instrumento musical, pode convidar outros colegas a participar dessa atividade, estimulando a aproximação física entre eles, potencializando a relação, o sentimento de pertencimento ao grupo, enriquecendo a brincadeira e o processo ensino-aprendizagem (Chicon *et al.*, 2016, p. 283-284).

Em seu estudo, os autores destacam dois episódios representativos da experiência vivenciada pelas crianças no espaço da brinquedoteca, reveladores da importância do papel mediador do professor de Educação Física em ampliar e enriquecer as experiências de interação e aprendizagem dos alunos, tenham eles deficiência ou não.

Os autores evidenciam, nos episódios, a ação mediadora do professor/brinquedista para potencializar a interação entre as crianças, mesmo para aquelas que não apresentam deficiência, mas que, em algum momento do atendimento, necessitam de cuidados para superar algum tipo de dificuldade que enfrentam, seja na relação com o objeto, seja com os colegas. Isso mostra que a inclusão se faz do ponto de vista de que todos/as devem se beneficiar do processo ensino-aprendizagem e que o educador precisa estar atento para identificar, avaliar e intervir na situação de forma a transformá-la.

No texto, esses autores evidenciam o caso de Maria, criança não deficiente, que, temporariamente, precisou da atenção individualizada de um brinquedista para ajudá-la com sua dificuldade de socialização no grupo. Situação bem interessante. Mas, para os propósitos deste estudo, vamos dar ênfase

ao episódio relacionado com a mediação pedagógica com uma criança com paralisia cerebral⁹ e autismo.

No corpo do texto, Chicon *et al.* (2016) citam o caso de Caio, criança com paralisia cerebral severa e autismo. Por essa razão, tem a área motora comprometida. Não fala, somente emite grunhidos. Os membros inferiores são espásticos,¹⁰ impedindo a marcha, e os membros superiores têm pouca funcionalidade. Ele não interage com o meio de forma voluntária e faz uso de cadeira de rodas. Essa condição causava estranheza e receio de aproximação das crianças não deficientes e desafiava a equipe de trabalho a encontrar respostas para suas necessidades educacionais. A pergunta que não queria calar era: como trabalhar a Educação Física com uma criança que não apresenta movimentos voluntários?

Como estratégia de ação, a equipe de trabalho propôs trabalhar inicialmente com o esclarecimento das crianças do Centro de Educação infantil Criarte sobre a questão da diferença/diversidade entre as pessoas, prática comum realizada no atendimento aos alunos em turmas inclusivas na brinquedoteca.

Para essa finalidade, convidaram Mara, a mãe de Caio, para conversar com as crianças. Mara abordou o assunto de forma lúdica e interessante, em uma linguagem de fácil compreensão. Iniciou a roda de conversa com os alunos sentados no chão da brinquedoteca e Caio sentado na cadeira de rodas. De imediato anunciou que ela era a mãe do Caio e que veio para falar sobre ele, mas que precisava fazer uma coisa antes. Chamou três deles à frente e perguntou para os outros: “Esse menininho aqui é igual a esse?”. “E ele é igual a ela?”. As crianças responderam em coro: “Não”. Em seguida, pediu que elas esticassem a palma da mão para frente e perguntou: “Os dedinhos de vocês são iguais?”

9 Paralisia cerebral, também conhecida como encefalopatia crônica não progressiva, refere-se a várias condições de doenças não completamente curáveis que atingem uma ou mais regiões cerebrais e, por extensão, os movimentos corporais e o complexo muscular. É desencadeada pela carência de oxigênio das células do cérebro. Normalmente essas lesões são provocadas ao longo da gravidez, durante os trabalhos de parto ou logo após sua conclusão. Esses problemas podem também se manifestar no período da infância. Embora sejam ainda irreversíveis, os danos causados à musculatura podem ser parcialmente eliminados com as terapias apropriadas (Disponível em: <http://www.infoescola.com/neurologia/paralisia-cerebral/>. Acesso em: 13 nov. 2022).

10 Espasticidade é um distúrbio motor caracterizado pelo aumento involuntário do tônus muscular.

Ou um é diferente do outro?”. As crianças responderam que eram diferentes. Aproveitando esse momento de percepção delas, Mara esclarece: “Então, assim como os dedinhos são diferentes um do outro, nós também somos diferentes uns dos outros. O Caio também. Assim como você (criança 1) é diferente dele (criança 2), o Caio também é diferente”. Em continuidade,

Mara contou a história de como Caio havia nascido e falou sobre algumas complicações que geraram a deficiência dele. Depois ela destacou as coisas que ele gostava ou não de fazer, ressaltando as igualdades e diferenças com as demais crianças. Sentindo-se à vontade para perguntar, as crianças se envolveram, questionando sobre os gostos e desgostos de Caio, sempre com um olhar de descoberta diante de cada resposta (Chicon *et al.*, 2016, p. 288).

Para os autores, a estratégia relatada deve ser considerada como ponto de partida para iniciar o processo de sensibilização das crianças não deficientes para o acolhimento dos colegas com deficiência/autismo no grupo, pois, ao conhecerem o caso e sanar as principais dúvidas que ocasionam medo, estranheza e receio, as barreiras que impedem a aproximação entre elas vão gradativamente se reduzindo na continuidade do processo de mediação dos professores/brinquedistas.

Além dessa estratégia de esclarecimento aos alunos sobre o caso de Caio, os autores revelam que trabalharam com propostas de atividades relacionadas com o movimento interior do menino, com seus sentidos. Na fala dos autores:

Ora, Caio vê, ouve, cheira, sente, pensa, enfim, encontramos uma saída para nossa angústia inicial. Nesse sentido, a ideia de explorar o universo da música; de criar situações em que os colegas brincassem interagindo com Caio, como observamos na brincadeira do carrinho; de posicioná-lo deitado na cama elástica, para que tivesse a sensação do corpo sendo sacudido à medida que pressionávamos o aparelho, da mesma forma, ter sensações do corpo no contato com a água no banho de mangueira, no trabalho de pintura em seu corpo próprio, dentre outras situações organizadas no processo ensino-aprendizagem, foram fundamentais para que Caio demonstrasse com sorrisos e gritos a alegria de se sentir

acolhido e pertencendo a um grupo e melhor, havia reciprocidade dos colegas (Chicon *et al.*, 2016, p. 291-292).

Nesse relato, percebemos que os professores precisam estar sensíveis às possibilidades de ação da criança, investindo esforços na busca de estratégias de ensino que possam atendê-la em suas necessidades educacionais, reconhecendo suas particularidades e incentivando os colegas a compartilhar as brincadeiras com ela.

No estudo de Oliveira, Victor e Chicon (2016), destaca-se um episódio envolvendo a mediação de uma professora/brinquedista na relação de uma criança com autismo (Augusto) em um jogo de quebra-cabeça. O menino tinha três anos e seis meses, não verbal e sua atenção na brinquedoteca era voltada para o uso de poucos materiais, os quais manuseava durante muito tempo. Não foi observado envolvimento em brincadeiras de faz de conta.

De acordo com os autores, foram identificados no episódio quatro momentos que auxiliam na compreensão das nuances da relação que se estabelece entre a criança, o jogo de quebra-cabeça e a estagiária. Primeiro momento: aproximando-se da criança e chamando sua atenção para o quebra-cabeça como um jogo; segundo momento: tentando manter a atenção da criança e demonstrando o que deve ser feito; terceiro momento: usando o recurso da palavra e do gesto para manter o foco na montagem do quebra-cabeça; e quarto momento: interpondo-se entre as particularidades da relação da criança com as peças e as regras de montagem do quebra-cabeça.

Os autores indicam que, nesses quatro momentos, encontram-se elementos para discutir as estratégias utilizadas pela brinquedista para manter a interação com a criança, chamar sua atenção para o objeto como um jogo e ensiná-la a montar o quebra-cabeça.

No decorrer da análise do episódio, os autores relatam que a estagiária fez várias tentativas de aproximação e contato com a criança por meio de diferentes brinquedos, tendo sucesso com o quebra-cabeça. No entanto, revelam que a criança se interessou pelo objeto e não pelo contato com ela, mudando de lugar com algumas peças na mão. A estagiária insiste no contato e no uso do jogo, vai atrás da criança e senta-se em sua frente. Diante das ações da estagiária, Augusto interessa-se pelo jogo e aceita compartilhá-lo com ela.

Em seguida, na descrição dos autores, a estagiária intensifica as estratégias que visam a apontar a Augusto outra forma de uso do quebra-cabeça, além de manusear as peças: seu uso convencional, como um jogo. Nas ações da estagiária, nesse momento, predomina o gesto, o qual, de modo geral, é acompanhado pela criança por meio do olhar. Entretanto, observamos, em alguns momentos, um descompasso entre o que propõe a estagiária e a ação da criança: por vezes, Augusto segue com os olhos os movimentos de Gisele na montagem do quebra-cabeça e tenta segui-los, mas, em outros, ele desfaz o que foi feito, vira-se de costas para ela, bate levemente as peças no chão e manuseia-as. O distanciamento da criança implica novamente uma ação da estagiária no sentido de envolvê-la no processo interativo.

No entendimento dos autores, como não foi suficiente apenas o recurso do gesto, a estagiária também utiliza a fala para orientar a ação da criança na montagem do quebra-cabeça. Entretanto, suas atitudes ainda não permitem a Augusto compreender o processo de montagem do jogo. Então, ela utiliza a estratégia de montar o quebra-cabeça para que ele tenha uma visão global da figura montada.

Para Oliveira, Victor e Chicon (2016), o papel mediador da estagiária na relação entre a criança com autismo e o jogo de quebra-cabeça é marcado por avanços e descontinuidades, expressos nas constantes tentativas da brincadeira para manter a interação com Augusto e orientar suas ações no uso convencional desse jogo e nas aproximações e distanciamentos de Augusto nesse percurso. Avanços e descontinuidades que, segundo os autores, parecem se constituir como parte do desenvolvimento cultural da criança com autismo, do processo de sua inserção no plano da cultura.

Em síntese, os autores depreendem, da leitura do episódio, apontamentos importantes que precisamos considerar em nossa prática educativa.

O quebra-cabeça é um objeto cultural, que hoje é utilizado para fins didáticos e de lazer. Enquanto aprende a jogá-lo, a criança vai se apropriando de habilidades necessárias ao domínio do jogo e que não estão dadas no momento do nascimento, mas que são culturais: dominar o jogo implica dominar habilidades para sua execução. Diante da ação mediadora da estagiária, ao mesmo tempo em que aprende como montar o quebra-cabeça, Augusto exercita a atenção voluntária, o controle do movimento (ficou cerca de dezessete minutos sentado

no mesmo lugar, envolvido com o jogo), o raciocínio e a percepção da relação entre o todo e as partes, entre outros aspectos (Oliveira; Victor; Chicon, 2016, p. 92).

Isso fica mais evidente quando Vygotski (1997) afirma que o ato volitivo das crianças com deficiência/autismo, para a experimentação corporal, necessita da ação mediadora do professor para provocar o contato corporal, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas, seja ainda para fazê-las vivenciar experiências que não ocorrem sem implicação corporal.

Brincadeira de faz de conta em crianças com autismo

Entre os dez estudos encontrados nas bases de dados investigadas, destacamos, para a discussão da temática “Brincadeira de faz de conta em crianças com autismo”, os quatro artigos que seguem: *A brincadeira de faz de conta com crianças autistas* (Chicon *et al.*, 2018); *O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo* (Chicon; Oliveira; Siqueira, 2020); *Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites possibilidades em uma perspectiva evolucionista* (Fiaes; Bichara, 2009); e *O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural* (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013).

Os artigos citados procuram evidenciar a brincadeira de faz de conta em crianças com autismo. Os dois primeiros em espaço-tempo de uma brinquedoteca universitária na cidade de Vitória (ES), tendo por base teórica a abordagem histórico-cultural, colocam em relevo a dimensão social no desenvolvimento humano. O terceiro trata da brincadeira espontânea de faz de conta de crianças com autismo em contexto educacional especial e regular na cidade de Salvador (BA), tendo por base a psicologia evolucionista, cujos teóricos defendem que o brincar possui uma função adaptativa do indivíduo no meio social. O quarto analisa a brincadeira de faz de conta relacionada com o jogo de papéis sociais — situações em que a criança reproduz, na brincadeira, a atribuição dos adultos no exercício de suas funções na sociedade, por exemplo, brincar de médico.

Os quatro artigos sustentam que a brincadeira de faz de conta é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil por proporcionar o desenvolvimento da identidade e da autonomia, a socialização, a imaginação

e ampliar o repertório lúdico e motriz da criança. No entanto, sabemos que não é comum, entre as crianças com autismo, haver uma certa autonomia e imaginação para iniciar uma brincadeira. Além da impulsividade e agitação motora, muitas vezes, em situações lúdicas, a intencionalidade de sua ação nem sempre está em consonância com os modos convencionais de atuação sobre os brinquedos. O que provoca prazer à criança não coincide com o uso convencional desses materiais. Por exemplo: ao brincar com o carrinho, ela demonstra sentir prazer e interesse em colocá-lo virado de rodas para cima, fazendo-as girar (Chicon; Oliveira; Siqueira, 2020).

Os próprios critérios diagnósticos incluem a identificação de algum comportamento disruptivo na brincadeira, como falta de reciprocidade social, ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social e pobreza ou inexistência de brincadeiras simbólicas espontâneas (Organização Mundial da Saúde, 2003).

Compreender o sentido do movimento da criança com autismo em situações lúdicas, segundo Chicon, Oliveira e Siqueira (2020), implica olhá-la para além das faltas ou ausências que, comumente, caracterizam enunciados do senso comum ou mesmo de alguns manuais diagnósticos.

Porém, de acordo com Chicon *et al.* (2018), ao brincar, a criança com autismo consegue se desenvolver, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de imaginação e autonomia, se a ela for ofertado um ambiente de oportunidades de interação com os outros, com os brinquedos e brincadeiras, conjuntamente com uma intensa ação mediadora do adulto (educador e pessoas de seu laço de relações), incentivando-a a brincar, levantando possibilidades de ações em frente aos objetos e, mais que isso, significando suas ações e expressões corporais, o que contribui para que a própria criança atribua sentidos a elas.

Corroborando o pensamento anterior, Chicon, Oliveira e Siqueira (2020, p. 3) entendem que:

A inserção na cultura e o compartilhamento de práticas sociais permitem à criança a progressiva apropriação de modos de se relacionar com o próprio corpo e de seu corpo com o meio físico e social típicos do contexto em que está inserida; nesse percurso, a motricidade vai se diferenciando, alicerçada na dimensão simbólica e, a partir dela, em processos afetivos e cognitivos.

Assim, os autores nos advertem que é pelo movimento que se configuram as primeiras apropriações acerca do espaço, do tempo, de seu corpo nesse universo, dos objetos e de suas relações. É ao movimento que se deve, em parte, a configuração da dimensão simbólica. Logo, à medida que a criança brinca, aprende a ser e a agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas mais autônomas e complexas.

Em sua pesquisa, Chicon, Oliveira e Siqueira (2020) observam e analisam o comportamento de três crianças com autismo na brinquedoteca universitária, com o objetivo de compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis (faz de conta) em crianças com autismo, tendo por eixo principal o movimento.

Para essa finalidade, Chicon, Oliveira e Siqueira (2020, p. 6) se baseiam nos estudos de Garanhani (2002) e de Garanhani e Nadolny (2015) sobre o movimento infantil e dirigem seu olhar para a expressão motora da criança, enfocando, sobretudo:

[...] sua autonomia na circulação pelos diversos ambientes em que as atividades lúdicas ocorreram; a iniciativa em entrar em uma brincadeira em curso e/ou iniciar uma brincadeira; as preferências e interesses, bem como a ampliação das experiências e conhecimentos das práticas corporais infantis. A dimensão simbólica que permeia o movimento e a configuração de gestos foi examinada articulada com as formas de comunicação da criança e com a linguagem (VIGOTSKI, 1996, 2009). Os processos imaginários e o jogo protagonizado tomaram como referência a maneira como a criança utilizava e significava os objetos e situações lúdicas e a incorporação de papéis na brincadeira de faz de conta (Vigotski, 2008; Elkonin, 2009).

Nessa pesquisa, os autores identificam percursos singulares no desenvolvimento da brincadeira de faz de conta dessas crianças, seguindo uma direção, assim observada:

As análises realizadas indicam que um possível percurso de evolução da brincadeira dessas crianças se iniciaria com interesses e movimentos restritos e ausência de linguagem verbal; seguiria orientando-se para movimentos

mais amplos e diversificados, com vocalizações e emergência de operações mentais mais elaboradas (as quais permitem o autodomínio do movimento); e atingiria seu ápice com a emergência de gestos, linguagem oral e do jogo protagonizado propriamente dito (Chicon; Oliveira; Siqueira, 2020, p. 12).

A dimensão da condição psicológica mais rudimentar para emergência da brincadeira de faz de conta foi observada em uma criança com autismo, denominada de Moacir, que possui interesses e movimentos restritos e ausência de linguagem verbal.

[...] Moacir anda pela brinquedoteca seguindo sempre o mesmo itinerário. A brinquedista aproxima-se dele, pergunta-lhe se quer brincar, ao mesmo tempo em que lhe mostra um brinquedo de pelúcia. Moacir continua andando sem olhar para ela ou pegar o brinquedo. Segundos depois, a brinquedista faz rolar no chão uma bola colorida perto de Moacir que lança um olhar rápido para a bola e continua andando pela brinquedoteca aparentemente não prestando atenção em nada em particular. Por fim, a brinquedista aproxima-se novamente dele puxando, por um cabo, um pequeno pato de brinquedo com rodas cujas patas giram e fazem barulho ao se movimentar. O menino olha novamente de forma rápida para o brinquedo e começa a andar mais devagar. Após puxar o pato por alguns segundos na frente do menino, a brinquedista aproxima-o de Moacir, mas ele não olha para ela, nem para o brinquedo e não o pega. Então, ela coloca o cabo de puxar o brinquedo entre os dedos de uma das mãos do menino. Sem olhar para o objeto, por alguns segundos, ele segura-o, mas sem firmeza e, logo em seguida, solta-o de suas mãos e continua andando pela brinquedoteca (Chicon; Oliveira; Siqueira, 2020, p. 7).

Para os autores, não há indícios de desenvolvimento da imaginação da criança e o que restringia as possibilidades de interagir nas atividades lúdicas era a falta de envolvimento com o outro e também a sua falta de verbalização. Embora Moacir não tenha demonstrado interesse por nenhuma das tentativas do brinquedista, os autores veem a necessidade de planejar e sistematizar uma proposta educativa para que a criança possa interagir com os adultos ou com outros colegas e ampliar seus interesses.

Para ilustrar a dimensão da condição psicológica mais avançada para a emergência da brincadeira de faz de conta, envolvendo um processo articulado de delineamento de gestos, linguagem verbal e jogo de papéis, tomamos como exemplo um episódio descrito nos estudos de Chicon *et al.* (2018, p. 586), envolvendo uma criança com autismo de quatro anos de idade (Bernardo):

[...] [Bernardo] encontrou jogado no pátio um objeto em formato de cacho de uva, utilizado para moldar a areia. O menino, ao tomar esse objeto em suas mãos, conferiu-lhe um significado diferente de seu uso convencional — ele o transforma em uma ‘bomba’. Ele inicia um jogo de faz de conta, utilizando o objeto como se fosse uma bomba, lançando-o contra a professora/brinquedista e produzindo o som correspondente ao estouro de uma bomba: ‘Bum!’. Janaína [professora brinquedista], por sua vez, não compreendeu de imediato a intenção do menino e não reagiu à situação conforme o esperado. Logo em seguida, Bernardo pega o objeto do chão e o coloca entre as pernas de Janaína, momento no qual ela percebe a proposta da brincadeira e entra no jogo. Na sequência, ela acrescenta algo novo à situação, orientando Bernardo a contar até três, utilizando os dedos como referência e explicando que só então a ‘bomba’ poderia explodir, indicando a palavra ‘Kabum!’. Nesse momento, Janaína organiza uma regra de conduta na ação do menino por meio de uma contagem antes de a bomba explodir [...] (Chicon *et al.*, 2018, p. 586).

No brincar, a criança criativamente retira os objetos de seu uso convencional e constrói para si um mundo imaginário a partir de algo real. Por exemplo, no episódio, um cacho de uva plástico utilizado para fazer molde em areia, torna-se uma bomba pela ação imaginária do menino. Além do uso da imaginação referente a algo que já era conhecido pela criança do contexto social, a intervenção da professora brinquedista foi crucial para ampliar o repertório e incentivar ainda mais o faz de conta, o que representa uma grande evolução no desenvolvimento da criança.

Assim, conforme Chicon, Oliveira e Siqueira (2020), ao considerar o movimento no percurso de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta em crianças com autismo, constata-se uma íntima relação entre três aspectos: o gesto como um movimento significado por aqueles envolvidos na atividade

lúdica; a imaginação, função psíquica essencial para a emergência desse jogo; e as experiências anteriores da criança.

Por outro lado, Fiaes e Bichara (2009) adotam em seu estudo a perspectiva evolucionista, entendendo que o brincar possui uma função adaptativa para treinar as atividades que serão necessárias para a vida adulta. As autoras utilizam o termo “teoria da mente”, que envolve investigações sobre a capacidade da criança de atribuir estados mentais a si e aos outros, ou seja, compreender emoções, intenções, pensamentos e crenças.

As autoras destacam episódios de uma criança que possui pouca verbalização brincando de carrinho:

João pega um carro, mexe nele em cima da mesa. Vocaliza: ‘Ih, inh’. Mexe o carro em cima da mesa, balança os braços, vocaliza, empurra o carro [...]. Sacode o carro na mão [...]. Ri. Bate no carro com o dedo. Empurra [...]. Empurra o carro em cima da mesa [...]. No chão, empurra o carro contra os outros brinquedos, fazendo ‘Ih, ih’, passa pelos outros carros, empurra um avião atrás. Vocaliza. Deita-se no chão e empurra o avião. Tira os outros brinquedos da frente, passa entre eles (como se fossem obstáculos), empurra o carro contra o avião. Empurra o caminhão adiante. Pega o carro, faz ‘Ih’. Empurra o avião e o carro (Fiais; Bichara, 2009, p. 236).

Para elas, esse episódio reflete algumas características de brincadeira de faz de conta, porém empobrecida por uso limitado a um objeto e com pouca verbalização, o que dificulta um enredo mais elaborado. Esse episódio se assemelha mais a uma brincadeira de manipulação de objetos do que a brincadeira de faz de conta propriamente dita.

Diferente do que foi apresentado nos estudos de Chicon, Oliveira e Siqueira (2020), a criança dessa pesquisa não teve nenhum auxílio de um adulto/brinquedista, que certamente poderia ter enriquecido a experiência lúdica dela em relação ao trato com esse objeto. Para que a criança tenha um poder de autonomia e de imaginação, é necessário que haja uma mediação do outro, seja ele um professor, seja um responsável, seja até mesmo outra criança mais experiente.

Assim, de acordo com os autores, para que a criança com autismo se envolva em brincadeiras de faz de conta, é necessário que sejam ofertadas condições para que isso aconteça, pois, quanto mais estimuladas em sua experiência lúdi-

ca, 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.

Portanto, no processo de ensino e de 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).

Em seu texto *O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural*, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) objetivam analisar as peculiaridades do brincar de uma criança com autismo infantil, imersa em interações sociais favorecedoras do desenvolvimento de suas brincadeiras.

Trata-se de um relato de caso de caráter observacional participante realizado em uma instituição filantrópica especializada no atendimento à educação de crianças, adolescentes e adultos autistas. A produção das informações ocorreu a partir de gravações em vídeo de sessões de terapia fonoaudiológica com um grupo de quatro crianças autistas, em encontros semanais, com duração de 30 minutos. O enfoque foi na direção das brincadeiras de uma delas, Sujeito 1 (S1), de quatro anos, que mostrava maior interesse em participar e escolher os brinquedos.

As gravações foram transcritas e as análises dos dados regidas pela perspectiva da análise microgenética, que consiste em realizar recortes de episódios interativos das crianças, fazendo um relato minucioso dos acontecimentos, levando em conta indícios, pistas e signos de aspectos relevantes do processo de brincar de uma criança com autismo, em ambiente lúdico, organizado com oferta de variados e diversos brinquedos, funcionando como uma minibrinquedoteca.

Após entrar na sala, as crianças podiam olhar e pegar os brinquedos livremente e, a partir do que elas escolhiam para segurar e manipular, bem como dos movimentos que faziam com os objetos, a pesquisadora ia atribuindo significações e propondo novas ações e novos envolvimento com tais brinquedos.

No texto, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) destacam três episódios de brincadeira envolvendo a criança com autismo foco do estudo. Todas as três brincadeiras estão relacionadas com o jogo de faz de conta, mais precisamente, com a brincadeira de representação de papéis sociais — a primeira denominada “Carregando entulho”, correspondente ao papel social de “pedreiro”; a segunda com o nome de “Brincando de médico”, com a função de médico; e a terceira “Fritando batatinha”, correspondendo à função de cozinheiro.

De acordo com as autoras, no episódio 1, S1 pega uma carriolinha (carrinho de mão de brinquedo) e uma banheirinha, junta alguns brinquedos que estavam próximos, como pratinhos, copinhos, peças de montar e panelinhas, e começa a encher a carriola. Depois de quase cheia, ele a empurra até a banheira, onde despeja todos os brinquedos, com ações semelhantes às que os pedreiros fazem para despejar cimento no chão.

Nessa situação, notamos que, apesar de guiado pela percepção de ações reais, quando ele usa objetos, como pratinhos, copinhos e peças de lego para encher a carriola, parece estar se desprendendo do significado concreto dos brinquedos, fazendo-os tornarem-se entulhos, cimento e pedras, constituindo, assim, uma brincadeira imaginária.

Na avaliação das autoras, S1 demonstra ter domínio do uso da carriola, como instrumento cultural, utilizado por pedreiros para transportar conteúdos diversos, de um lugar a outro, agindo com ela adequadamente. Ainda destacam que a função de pedreiro está fortemente presente na casa de S1, já que seu pai exercia essa profissão e, com certeza, esse aspecto de sua experiência social favoreceu sua iniciativa de brincar.

Com relação ao episódio 2, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) descrevem uma brincadeira com interação entre todos os participantes (S1, S2, S3, S4 e a fonoaudióloga). Na situação, estão todos sentados no chão com os brinquedos de médico, estetoscópio, termômetro, seringa, espátula e óculos em miniatura. A mediadora chama S1 para brincar de médico.

Conforme as autoras, S1 mostra interesse pelas ações da mediadora, aparentando compreender a brincadeira, participando com ela, interagindo no faz de conta, reproduzindo ações de médico e selecionando brinquedos apropriados. Ele brinca junto com a pesquisadora e com S2, usa os objetos de forma funcional e também simbólica. Aceita colocar o estetoscópio em sua

orelha e age com ele segundo sua função, propondo uma troca de papel e passando a ser o médico enquanto a terapeuta passa a ser o doente.

No entanto, advertem as autoras que, apesar de S1 mostrar que sabe brincar, esse brincar ainda se mostra pouco elaborado, pois ele apenas reproduz algumas ações, provavelmente vividas no cotidiano, mas de forma isolada, sem se prender à sequência das ações e sem reproduzi-las de forma real.

Quanto ao episódio 3, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) observam que, para a reprodução das ações de cozinhar, S1 utiliza objetos em miniatura, como as batatinhas, a panelinha, o fogãozinho e a escumadeira. Substitui um objeto por outro, por exemplo, quando ele coloca no fogo um copo ao invés de uma panela. Além disso, S1 demonstra, com o cuspe, que consegue criar elementos imaginativos para compor a brincadeira, já que podemos interpretar o cuspe como uma gota de óleo que é usado para fritar as batatas.

Nessa brincadeira, as autoras indicam perceber uma evolução de S1 ao agir com base em uma sequência de ações, já que ele primeiro acende o fogo, depois coloca a panela e põe as batatinhas dentro, mexendo, em seguida, com uma escumadeira.

Em suas considerações sobre a experiência realizada com as crianças nas três brincadeiras apresentadas, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) observam que, embora tenham percebido que S1 apresenta maneiras adequadas de brincar, refletindo sua percepção do mundo e as experiências com brinquedos, identificaram, em sua singularidade, a falta de necessidade de compartilhar as brincadeiras.

Em seus apontamentos no decorrer do texto, as autoras salientam que “[...] a mãe de S1 pareceu ser uma pessoa fundamental no seu processo de desenvolvimento, uma vez que ela considera importante ensiná-lo a brincar, especialmente quando ele não conhece determinado brinquedo” (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013, p. 114). Além disso, destacam a importância da participação de outros colegas da comunidade que também o ensinavam a brincar no parque, mostrando-lhe como utilizar os brinquedos do local.

Baseadas em seus estudos, as autoras entendem que “[...] o brincar deve ser reconhecido como um espaço em que a criança desenvolve elaborações sobre a cultura, construindo encenações de personagens que refletem as ações e relações humanas vivenciadas em seu grupo social” (*ibid.*, p. 115).

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p. 113) assinalam como resultado da pesquisa:

O estudo mostrou que sujeitos [com autismo] que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam diferenças em relação àquelas sem tais possibilidades. Os pais, os familiares e os profissionais que mantêm contato mais direto são fundamentais no processo de desenvolvimento deles, tendo papel de destaque no que diz respeito ao brincar e às experiências que envolvem o desenvolvimento do imaginário, já que tais indivíduos não dispõem de condições de fazê-lo de forma independente.

Os resultados do estudo ainda evidenciam que é fundamental a intervenção do mediador durante o processo de interação, atribuindo significações às ações da criança, proporcionando-lhe a possibilidade de constituir-se como um ser cultural e de relacionar-se com o outro, construindo as bases para ampliar suas possibilidades de sentir, pensar e agir no meio social onde está inserida.

Por fim, as autoras reiteram que os dados mostram que é possível para a criança com autismo, quando vivenciam interações sociais favoráveis, desenvolver o brincar, os processos imaginativos e as sequências de ações observadas no grupo social e no uso cultural dos brinquedos.

Considerações finais

Entendendo a importância que configuram no momento atual os processos de inclusão de crianças com deficiência/autismo em ambientes socioculturais, este estudo possibilitou conhecer o estado da arte sobre o tema “O brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem”, entre os anos de 2001 e 2021, por meio de pesquisas científicas publicadas em periódicos nacionais da área.

A imersão na bibliografia encontrada, com base nos critérios de inclusão definidos no estudo e na delimitação dos assuntos abordados, permitiu a análise de dois eixos temáticos: ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo e brincadeira de faz de conta com crianças com autismo.

No eixo *Ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo*, foi possível constatar, em dois trabalhos analisados, o quanto a ação

mediadora dos professores/brinquedistas foi importante para favorecer o processo de inclusão das crianças com e sem deficiência/autismo na brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem. Nesse contexto, percebemos que o professor precisa ter um olhar atento e uma escuta sensível a fim de identificar situações na aula que requerem sua atenção e ação, para que possa efetivamente atuar para transformar essa realidade, provocando avanços no aprendizado e no desenvolvimento da criança, o que não ocorreriam espontaneamente.

Da mesma forma, não podemos deixar de mencionar a importância de tematizar com as crianças sobre a diferença, seja por meio da arte de contar história, seja com a participação da família, seja por outros meios, com o propósito de trazer esclarecimento sobre a presença de alunos com deficiência/autismo no grupo, promovendo um ambiente de compreensão, aceitação, colaboração e acolhimento da alteridade.

No eixo *Brincadeira de faz de conta em crianças com autismo*, identificamos, na leitura dos trabalhos analisados, que o movimento no percurso de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta com crianças com autismo está relacionado com três aspectos importantes: a) o gesto — como um movimento significado por aqueles envolvidos na atividade lúdica; b) a imaginação — função psíquica essencial para a emergência dessa brincadeira; e c) as experiências anteriores da criança.

Contudo, é importante esclarecer que a criança com autismo necessita ser incentivada em sua experiência lúdica, na exploração dos mais variados brinquedos, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, ampliando seu repertório lúdico, tornando mais significativas as suas ações, para que ela se envolva em brincadeiras de faz de conta.

Por fim, entendemos que esta reflexão deixa indícios importantes para a discussão acerca das práticas educativas dirigidas à criança com autismo em espaços coletivos, seja na brinquedoteca, seja na sala de aula, seja na formação de profissionais que trabalham com ela. Logo, esse assunto não se esgota aqui, necessitando de novos estudos que ampliem o olhar para o atendimento educacional das crianças com e sem deficiência/autismo nos diferentes ambientes de aprendizagem.

Referências

- AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírlei; LEMOS, Emelline Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças? **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 453-468, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbF-cq8MFgGgW77FbqMD5r/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- 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, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 9 out. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.
- 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, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 out. 2021.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/tLVB39V7NKctxQLC5Yv6Vjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane L.; ALBIÁS, Thaís Rodrigues Madergan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Rosely da Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.76600>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n. e26021, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88931>. Acesso em: 20 out. 2022.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, p. 231-238, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/7TJwWw6bLgC64BRfpDxmCbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, e260026, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ-8Dr/>. Acesso em: 15 mai. 2024.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da criança pequena. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/49/46>. Acesso em: 7 set. 2022.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 1005-1026, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-40-04-01005.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar: inclusão da criança com autismo na aula**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542/28358>. Acesso em: 20 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2024.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 69-84, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhxsPSkmLnXwMhd/?format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.

MAENNER, Matthew J. *et al.* Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network. **MMWR Surveill Summ**, Nova York, United States, v. 69, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7119644/pdf/ss6904a1.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 185-202, mai. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00185.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 10, p. 73-96, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/965>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo: Edusp, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ROCHA, Maria Silva Pinto Moura Librandi. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Injuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 4, p. 355-361, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004>. Acesso em: 15 out. 2022.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escolhidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S. l.], n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

2. O brincar da criança com autismo em contextos educacionais: a inclusão na Educação Infantil e aspectos interacionais

José Francisco Chicon¹

Wendalla Souza Reis²

Suzana Azevedo Feltmann Silva³

Gabriel Vighini Garozzi⁴

Fabiola Alves Coutinho Gava⁵

Gabriela de Vilhena Muraca⁶

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.2

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 2 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 3 Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial InfantoJuvenil de Vitória e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 4 Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 5 Professora mestra do Colégio de Aplicação Criarte Ufes e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 6 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

Considerações iniciais

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), o autismo, de etiologia multifatorial, afeta de maneira precoce e crônica o desenvolvimento nas áreas sociocomunicativa e comportamental, causando prejuízos no funcionamento global dos indivíduos por ele acometidos, impactando as áreas da comunicação, aprendizado, socialização, adaptação e atividades da vida diária.

Com a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e determina o direito das pessoas com autismo a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde e o acesso à educação, à proteção social e ao trabalho e lazer, dentre outros; e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), diversos direitos foram reconhecidos, garantindo às pessoas com autismo o atendimento a suas especificidades e uma participação mais efetiva na sociedade.

Nesse sentido, no contexto educacional, um dos direitos referentes às pessoas com autismo é o acesso a um ensino de qualidade, que considere a sua trajetória de vida e seja capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para isso, é necessário conhecer como ocorre o desenvolvimento desse indivíduo, suas características, dificuldades, possibilidades, relações sociais e desafios associados a esse processo (Duarte *et al.*, 2015; Garozzi; Chicon, 2021; Oliveira; Padilha, 2016; Orrú, 2009, 2016).

Apoiado em sua teoria, Vigotski (1997, 2007, 2008) e Leontiev (2016) entendem que os processos de humanização têm origem nas relações sociais a partir do seu caráter histórico-cultural. Segundo os autores, é mediante a experiência vivenciada em seu meio social, que o homem constrói o processo de significação sobre o mundo e sobre si mesmo.

Desse modo, Vygotski (1997) nos sinaliza que as leis gerais do desenvolvimento humano são as mesmas para as crianças com e sem deficiência, visto que todas dependem das condições sociais que lhes são ofertadas na sua relação com o mundo e com as outras pessoas para se desenvolver.

Assim, o pesquisador revela que a criança com deficiência não é menos desenvolvida em relação a seus pares sem deficiência, contudo seu desenvolvimento ocorre de outra forma e em um ritmo diferente, uma vez que ela possui as suas próprias peculiaridades. O estudo de Falkenbach e Lopes (2010) reforça os argumentos acima, alertando que uma importante ação nesse contexto “[...] é o conhecimento de como o ser humano aprende e se desenvolve independente de sua diversidade ou deficiência” (Falkenbach; Lopes, 2010, p. 5).

Nessa perspectiva, reconhecemos que a interação e a brincadeira com outros sujeitos exercem papel essencial no desenvolvimento infantil. Conforme Araújo e Chicon (2020, p. 28):

Quanto mais cedo as crianças se relacionam entre si, mais benefícios elas terão, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam dessas ações compartilhadas, pois, nessa troca, em cada sujeito vai se modificando a maneira de ser afetado pelo meio social, de perceber, de memorizar, imaginar e assim por diante.

Sabemos que uma das principais dificuldades da criança com autismo consiste em estabelecer relações com as pessoas. No entanto, mesmo que ela demonstre dificuldades nessa área, entendemos ser indispensável que não seja privada da interação com o outro. Acontece que, muitas vezes, as crianças com autismo apresentam dificuldades de socialização, justamente porque não participam de situações que demandam interagir com outro ser humano.

Em seus estudos na educação infantil com crianças com autismo, Chiote (2011) adverte que sua brincadeira ocorre de maneira bastante peculiar, podendo parecer estranha, bizarra para o outro (educadores, familiares, colegas), em razão da dificuldade de interação e do modo como às vezes utiliza o brinquedo, por exemplo, vira o carrinho com as rodas para cima, fazendo-as girar, enquanto observa, repetindo o gesto por longo tempo. Esse comportamento promove pouco investimento nas possibilidades do brincar dessa criança, o que leva a desacreditar da importância e viabilidade da brincadeira para o seu desenvolvimento.

Chicon *et al.* (2019), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), Chicon, Sá e Muraca (2023), Salles e Chicon (2020) evidenciam, em seus estudos, várias situações lúdicas em que a criança com autismo brinca com outros colegas,

compartilha a atenção e apresenta um autodomínio de suas ações. Conforme os autores, esse movimento é possível desde que o professor ofereça meios e condições, no decorrer das aulas, que permitam à criança com autismo ser atendida em suas especificidades e participar ativamente na sua constituição como ser social e cultural.

Em nossos estudos sobre o brincar da criança com autismo em contextos educacionais, percebemos que, nos últimos anos, esse tema tem ganhado notoriedade no meio acadêmico-científico e no âmbito educacional, com um aumento no volume de trabalhos publicados.

Assim, para fins desta pesquisa, demarcamos algumas questões para guiar nossa leitura dos artigos selecionados: como tem se manifestado o brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem? Quais desafios e possibilidades são encontrados na situação de brincar dessa criança? Como ocorre o brincar e a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil? Como acontece a interação entre as crianças com autismo e os pares? Afinal, o que dizem os estudos sobre o brincar da criança com autismo?

Com base nessa conjuntura, este artigo tem por objetivo analisar a produção científica nacional acerca do brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem, demarcando avanços, desafios e possibilidades encontrados nesse campo ao longo das primeiras décadas deste século. Enfatizamos, nesta pesquisa, o eixo sobre *o brincar e a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil* e o eixo dos *aspectos interacionais da criança com autismo na brincadeira*.

Percurso metodológico

Trata-se de um estudo para identificar o estado da arte, por meio de uma revisão sistemática da literatura. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com o intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização do estudo. A base da pesquisa bibliográfica são os livros, teses, artigos e outros documentos publicados que contribuem na investigação do problema a ser investigado.

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinado

assunto, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

Nesse sentido, realizamos uma revisão sistemática da literatura a partir da consulta em bases de dados eletrônicas, visando a aprimorar a elaboração de sínteses e desdobramentos da leitura e análise de artigos originais que abordaram o brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem.

O processo de busca eletrônica e análise das produções científicas aconteceu entre janeiro e março de 2022 nestas bases de dados: Scielo e Capes periódicos. Os documentos encontrados seguiram os seguintes critérios de inclusão: a) artigos originais publicados em língua portuguesa; b) artigos completos veiculados em periódicos nacionais; c) pesquisas sobre o brincar da criança com autismo em contextos educacionais; e d) estudos publicados de 2001 até 2021.

A escolha desse período se justifica porque foi nesse lapso temporal que ocorreu o desenvolvimento de políticas públicas que colaboraram para proporcionar avanços no atendimento às especificidades de pessoas com deficiência e, principalmente, de pessoas com autismo.

Para a seleção dos artigos originais nos meios eletrônicos, usamos os seguintes descritores (palavras-chave): autismo, brincar, brincadeira, criança e educação. Para a pesquisa nas bases de dados, utilizamos o operador lógico *AND*. Assim, no processo de levantamento das fontes, os seguintes termos foram conectados: autismo e brincar; autismo e brincadeira; autismo, criança e educação.

No processo de coleta das informações nas bases de dados, inicialmente, encontramos 536 documentos. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, selecionamos 40, utilizando os critérios de inclusão estabelecidos. Cabe salientar que estudos de revisão bibliográfica foram excluídos. Por último, após uma leitura cuidadosa dos artigos na íntegra, selecionamos dez pesquisas para análise, destacadas no quadro 1.

Quadro 1 — Artigos selecionados nas bases de dados (continua)

Revista	Autores	Temas	Ano de publicação
Estudos de Psicologia	FIAES, Carla Silva; BICHARRA, Ilka Dias	Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades em uma perspectiva evolucionista	2009
Revista Brasileira de Educação Especial	BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural	2013
Movimento	CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane L.; ALBIÁS, Thaís Rodrigues Madergan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana	Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca	2016
Revista Cocar (online)	OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco	Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro	2016
Movimento	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Rosely da Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de	A brincadeira de faz de conta com crianças autistas	2018
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de	Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo	2019
Revista Brasileira Educação Especial	AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirlei; LEMOS, Emelline Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro	Vivências escolares e trans-torno do espectro autista: o que dizem as crianças?	2019
Movimento	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini	O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo	2020

Quadro 1 — Artigos selecionados nas bases de dados (conclusão)

Revista Brasileira de Educação Especial	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMAO, Nádía Maria Ribeiro	Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio	2020
Revista Brasileira de Educação	FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	2021

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para tratamento e análise dos dados, empregamos a técnica da análise do conteúdo, que permite a construção de um sistema de categorias com base nos estudos de Bardin (2015). Por meio dessa técnica, é possível reorganizar os dados, subsumindo trechos do material, de modo que o texto seja estruturado em unidades, para então ser categorizado e analisado. A técnica é composta por três fases: a pré-análise, constituída pela organização dos documentos submetidos à análise; a exploração do material que trata da codificação, classificação e categorização; e, por fim, o tratamento dos resultados, em que são feitas as inferências e a interpretação dos conceitos.

Com base no processo inicial de análise dos artigos incluídos, quatro eixos de análise emergiram: a) Ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo; b) Brincadeira de faz de conta em crianças com autismo; c) O brincar e a inclusão da criança com autismo na educação infantil; e d) Aspectos interacionais da criança com autismo na brincadeira.⁷

A seguir, serão apresentadas as principais ideias dos autores sobre os eixos de análise encontrados na leitura dos textos.

7 Os eixos **a** e **b** foram analisados e discutidos no Capítulo 1 desta coletânea.

O brincar da criança com autismo: o estado da arte nos estudos investigados

Nesta etapa do estudo, dedicamo-nos a analisar os artigos encontrados nas bases de dados revisadas a partir dos quatro eixos citados. Entretanto, por razões de delimitação, nesta pesquisa nos detivemos na análise dos eixos **c** e **d**.

O brincar e a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil

Dos dez estudos encontrados nas bases de dados investigadas, destacamos, para a discussão da temática “O brincar e a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil”, os dois artigos que seguem: *As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo* (Francês; Mesquita, 2021) e *Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?* (Agrisino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019).

Os dois artigos citados apresentam reflexões quanto às práticas, saberes e vivências referentes ao brincar e à inclusão da criança com autismo na escola de Educação Infantil. Na leitura dos textos, identificamos indícios e pistas para o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva que cabe destacar.

Em seu texto *As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo*, Francês e Mesquita (2021) objetivam refletir a respeito da inclusão e elucidar que experiências são vivenciadas pelas crianças com autismo nos espaços-tempos da escola regular a partir de suas próprias manifestações, na perspectiva de contribuir para a efetivação de práticas educativas que as concebam como sujeitos de direito, que produzem e reproduzem cultura.

O estudo foi desenvolvido utilizando ferramentas do método etnográfico, a partir da observação participante realizada em uma escola pública, tendo como sujeito de investigação uma criança com autismo, com seis anos de idade, que apresenta comunicação verbal e dificuldades na interação social com os pares, matriculada na Educação Infantil. No total, foram realizadas 39 sessões de observação, nos meses de setembro a dezembro do ano de 2018, três vezes por semana, durante três horas por dia.

Para a análise das informações produzidas, as autoras apoiam-se nas contribuições da Sociologia da Infância, que compreende a criança como ator social e a infância como uma categoria socialmente construída. Na proposta, procuram evidenciar as experiências que a criança com autismo vive nos espaços-tempos da escola regular, na Educação Infantil, convivendo com seus pares e com adultos. Querem saber o que pensam, sentem e falam essas crianças sobre o cotidiano escolar no contexto da inclusão, visando a compreender os sentidos atribuídos à escola.

Na composição do seu texto, Francês e Mesquita (2021) descrevem unidades temáticas referentes à relação da criança com autismo, foco do estudo, com os espaços-tempos experienciados, relações afetivas no ambiente escolar e rotinas instituídas na escola. A partir das informações produzidas, apresentam seis categorias de análise: Espaços-tempos preferidos *versus* preteridos; Espaços-tempos proibidos para ele *versus* espaços-tempos para as demais crianças; Relações afetivas diferentes na cultura com pares; Relações afetivas diferentes na cultura com adultos; Regras da escola; Desconstrução dos tempos escolares.

Na análise das informações, ao abordar o comportamento da criança com autismo com os colegas de classe, as autoras revelam que ela mantinha uma relação mais próxima de familiaridade com os colegas, ainda que, às vezes, tratasse-os de forma inflexível e incompaciente quando eles lhe dirigiam a palavra ou apenas se sentavam ao seu lado, mas interagia com aqueles que se mostravam tolerantes, pacientes e zelosos, ora cedendo o brinquedo, ora dando a vez para nas atividades e brincadeiras.

Segundo as autoras, os colegas de classe externavam, tanto com atitudes quanto com suas falas, terem o discernimento do jeito de ser do colega com autismo ou ainda a compreensão da deficiência como uma condição dele. Não demonstraram vê-lo como uma criança doente, talvez reflexo de um trabalho de aceitação relevante realizado pela professora da classe regular ou, no caso específico dele, da ausência de uma condição física diferente. Cabe salientar que as crianças, quando não influenciadas por prejulgamentos, aceitam o outro diferente, inclusive quando a deficiência é aparente.

Francês e Mesquita (2021), ao se apropriarem dos estudos de Camargo e Bosa (2009), sublinham que a interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e ao compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução

de conflitos. No grupo de pares, emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição.

Nessa mesma direção, citando os estudos de Pereira (2011), as autoras nos levam a observar que:

[...] a peculiaridade do modo de ser e estar da criança com autismo na infância acaba sendo declinada em detrimento da deficiência e faz com que ela afigure este-reótipos de diversas categorias, que desvalorizam sua potencialidade, sua capacidade de criar hipóteses, sendo vista como uma criança ora inábil, ora desinteressada, por não realizar algumas atividades delineadas em tempos similares para as demais crianças, descon-siderando suas especificidades. Ouvi-la e respeitá-la em sua maneira de ser possibilita aos adultos conhecer suas realidades, tornando-se possível planejar um cotidiano institucional que venha ao encontro de seus interesses (Francês; Mesquita, 2021, p. 15).

Em outra passagem do texto, as autoras citam a sensibilidade auditiva da criança com autismo para situações de muito barulho, revelando que, apesar de o refeitório e o pátio significarem espaços livres para brincar, para ela, tinham outro sentido, visto que imediatamente voltava para a sala de aula e só se dirigia ao pátio da escola quando os outros alunos não estavam mais lá, ou seja, criava um tempo diferente, só seu, para esses ambientes da escola. Quando era compelida a permanecer nesses espaços-tempos, mostrava-se ansiosa, pois não queria ficar naqueles tempos estabelecidos e, por vezes, bastante irritada com a situação, andava de um lado para o outro com movimentos repetitivos com as mãos.

A respeito de oportunizar às crianças vivenciar suas experiências respeitando seus tempos em cada espaço escolar, Francês e Mesquita (2021) se apropriam dos estudos de Santos (2015) e Delmondes e Silva (2018) e explicitam:

[...] a experiência infantil é sutil, pois o que a criança apreende o faz de corpo inteiro; de acordo com seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades, nem sempre dominadas e controladas pelos adultos.

[...] a criança é um sujeito que passa pela experiência e que a experiência passa por ela. Não se pode prever sobre a experiência, assim como não se podem prever os

tempos, ritmos, aprendizados de uma criança, à medida que a pluralidade das experiências se passa em cada infante de forma [singular] (Francês; Mesquita, 2021, p. 17).

Com momentos definidos para a realização de certas atividades em razão da sua configuração espaço-temporal, a escola demarca o uso dos espaços de tal forma, que leva o aluno com autismo a constantes desestruturações e (re) construções das regras em determinados ambientes e dá indícios para pensar sobre como a instituição educativa pode colaborar para atendê-lo em suas singularidades, de maneira a permitir que ele viva suas experiências.

Francês e Mesquita (2021) asseveram ainda que os dados levantados no estudo expressam uma forma escolar com tempos inflexíveis e predeterminados, como se fossem únicos e análogos a cada criança em seu processo de ensino e de aprendizagem, um tempo comum a toda criança, independentemente de suas necessidades para viver as experiências na escola.

Nesse sentido, as autoras evidenciam, nas manifestações da criança com autismo, o quão urgente é necessário, na escola, “[...] relativizar as atividades propostas, diversificá-las, tratá-las com linguagens e metodologias diferenciadas, *ser menos rígidos em relação ao tempo*, ou seja, pensá-lo na relação entre a ‘lógica adulta’ e a ‘lógica infantil’” (Furlan; Lima; Lima, 2019 *apud* Francês; Mesquita, 2021, p. 18, grifo das autoras), com o propósito de suprir e atender às necessidades educacionais das crianças com e sem autismo.

As experiências infantis são fundamentais para entender de que forma a escola produz processos de significação e, portanto, dão pistas sobre o que temos desenvolvido em nossas práticas e de que forma favorecem, ou não, processos de inclusão.

No texto *Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?*, Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) também destacam a escuta de crianças em seu estudo, porém a escuta de crianças com desenvolvimento típico, objetivando investigar as concepções delas acerca de suas vivências escolares em contextos de inclusão de colegas com autismo, refletindo sobre a importância de estudar a inclusão escolar a partir da perspectiva das crianças.

Participaram do estudo 42 crianças, na faixa etária de 4-5 anos, de duas instituições de Educação Infantil da cidade de João Pessoa/Paraíba, Brasil, que tinham em suas salas de aula colegas diagnosticados com autismo. Para a produção das informações, foram aplicadas e transcritas entrevistas semies-

truturadas com as crianças com desenvolvimento típico, em dois momentos distintos: no início e no final do ano letivo de 2016. Os depoimentos foram transcritos e interpretados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin.

No texto, observamos que, além de descreverem suas vivências e impressões quanto ao contexto de inclusão junto aos seus colegas com autismo, as crianças também apresentam concepções referentes à sua creche, rotinas, atividades, professores/as e demais colegas, demonstrando a “[...] relevância da participação da criança em pesquisas científicas como sujeito capaz de manifestar suas ideias e expressar suas opiniões com relação ao que o cerca” (Agripino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019, p. 464).

As informações produzidas pelas autoras assinalam que foi comum as crianças descreverem o Centro de Referência de Educação Infantil em termos das atividades que realizavam em sua rotina e as pessoas em relação aos seus comportamentos.

No tocante à caracterização dos colegas com autismo, dentre as crianças que os mencionaram em suas verbalizações, foram citados os seguintes termos para se referirem a elas: “bebê”, “especial” ou “importante” (como sinônimo de especial). Algumas dessas denominações foram utilizadas na etapa final do estudo. Segundo as pesquisadoras, o fato possivelmente se deu porque as educadoras utilizavam sobretudo o termo “especial” para explicar alguns comportamentos das crianças com autismo aos seus colegas. Quanto a essa questão, os dados desse estudo indicam a necessidade de maior discussão a respeito de como abordar essas questões com os alunos de desenvolvimento típico.

Quando questionadas a respeito do significado desses termos, as crianças deram explicações diversas. De maneira geral, elas justificaram seus posicionamentos em razão dos comportamentos apresentados pelos seus colegas com autismo: não brincar com outras crianças, dificuldade na realização de atividades pedagógicas, não sentar, fazer movimentos com o corpo, reações emocionais aparentemente não relacionadas com o que está acontecendo ao seu redor, como sorrir ou chorar, dificuldade na fala, pular e emitir sons, bem como, no caso de aluno com nível mais severo do transtorno, urinar no chão da sala de aula, rasgar cartazes ou subir nas carteiras.

Ademais, Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) assinalam que as crianças atribuíram o significado de doente para o termo “especial”, com afirmações acerca da necessidade de seus colegas com autismo irem ao médi-

co ou ao hospital. Indicam que os pares dos alunos com autismo reconhecem que tais colegas têm atitudes que elas não conseguem entender e salientam que há tendência de os alunos com desenvolvimento típico se preocuparem com os pares com autismo e a ajudá-los, manifestando atitudes como proteção, cooperação e altruísmo.

Cabe destacar que as crianças com autismo, segundo as autoras, foram citadas dentre os colegas preferidos da turma. Contudo, observam elas:

[...] embora as crianças com autismo manifestassem alguns comportamentos que, de certa forma, incomodassem os colegas, como até mesmo empurrar, a agressividade dos demais colegas com desenvolvimento típico, a partir de comportamentos como bater e insultar, foi mais evidenciada nos relatos dos participantes como fatores que prejudicavam a interação. Isto é, o fato de as crianças apresentarem o transtorno não foi um aspecto que, necessariamente, dificultou aos seus pares considerá-las como parceiros de brincadeiras (Agripino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019, p. 462).

No que diz respeito às brincadeiras que as crianças típicas costumam participar junto com os colegas com autismo, no final do período letivo, conforme as autoras supracitadas, foi mencionada uma variedade maior de brincadeiras em relação ao início, como: cócegas, cantar parabéns, brincar de boneca, pular no pula-pula, brincar com instrumentos musicais (como violão), brincadeiras de perseguição (como esconde-esconde e pega-pega), atividades com massa de modelar e futebol assim como outros objetos de interesse, como batom, por exemplo.

Além disso, essas crianças mostraram, em suas falas, a percepção de mudanças importantes no comportamento de brincar dos colegas com autismo — aquele que não brincava ou não deixava outras crianças brincarem, chorava, gritava, empurrava ou pegava brinquedos apresentou menos essas características ao final do ano, havendo relatos acerca das aprendizagens deles.

Frente a essas ponderações, Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) inferem, por meio das brincadeiras, que as crianças com desenvolvimento típico relataram, no que se refere aos alunos com autismo, que elas (as crianças de desenvolvimento típico) parecem perceber e valorizar, com o decorrer do tempo, as atividades de interesse dos colegas com autismo, passando a aceitar e a

participar mais dessas práticas, bem como estimular a sua participação em outras brincadeiras, demonstrando os benefícios da inclusão escolar para ambas.

Contudo, as autoras nos alertam, ao citarem os resultados da pesquisa de Almeida (2015), que, embora quase todos os pares tenham afirmado que gostam da companhia dos seus colegas com autismo, a maioria também esclareceu que brinca pouco com eles. Para nos ajudar a compreender essa situação, as autoras se apropriam dos estudos de Nota (2011):

[...] a maior dificuldade das crianças com desenvolvimento típico parece estar relacionada a sua capacidade de compreender a problemática dos seus colegas com [transtorno do espectro do autismo] TEA, do que de se relacionarem com eles. Esses dados apontam para a necessidade de um trabalho por parte dos educadores que permita as crianças com desenvolvimento típico entendimento acerca da criança com TEA, tanto em termos de suas características como também de suas habilidades, interesses e pontos em comum com as próprias crianças com desenvolvimento típico, contribuindo para a promoção das interações sociais entre elas (Agripino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019, p. 463).

Importante destaque apresentado nesse trabalho refere-se ao fato de que ter crianças com autismo no mesmo ambiente de ensino junto às crianças típicas não necessariamente é o bastante para que as demais crianças desenvolvam atitudes positivas. É preciso também o estabelecimento de estratégias que favoreçam as concepções e as interações nesses contextos. Esses resultados sugerem, mais uma vez, a necessidade e a importância de uma intervenção por parte dos educadores que possibilite às crianças com desenvolvimento típico a compreensão acerca dos seus colegas com autismo, permitindo abordar também a diversidade que é própria do ser humano.

Aspectos interacionais da criança com autismo na brincadeira

Entre os dez estudos encontrados nas bases de dados investigadas, destacamos, para a discussão da temática “Aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira”, os dois artigos que seguem: *Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio* (Lemos; Nunes; Salomão, 2020) e *Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo* (Chicon *et al.*, 2019).

De acordo com Vigotski (2007), o homem é constituído nas relações sociais vivenciadas com seus pares a partir da apropriação de conhecimentos oriundos da cultura humana, que são ressignificados e colocados em prática com base em suas experiências de vida.

Nesse contexto, a interação social se constitui um fator preponderante para o desenvolvimento infantil. A ação do outro na relação com a criança confere relevante papel para os avanços em seus processos de aprendizagem. Outra atividade que colabora para a formação das crianças é o brincar. Por meio da brincadeira, é que a criança experiencia modos de ser da vida humana de uma maneira lúdica e criativa, aprendendo regras, refletindo sobre suas ações e autorregulando seu comportamento (Vigotski, 2008).

No artigo *Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio*, Lemos, Nunes e Salomão (2020) descrevem como objetivo analisar episódios interacionais de crianças com autismo nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores.

Trata-se de uma pesquisa de estudo de caso. Participaram 42 crianças com desenvolvimento típico: quatro do sexo masculino com diagnóstico de autismo e quatro professoras de duas escolas regulares particulares da cidade de João Pessoa/Paraíba, com duas turmas de cada escola. As crianças tinham entre três e cinco anos. Para a produção das informações, foram filmados 20 minutos de cada situação (sala de aula e pátio), gerando oito transcrições. Os dados das observações são apresentados a partir de quatro estudos de caso, levando em conta os episódios em termos quantitativos e qualitativos.

De acordo com as autoras, foram consideradas como episódios interacionais (EIs) completos as situações caracterizadas pela presença de dois ou mais participantes inseridos em determinado contexto (sala de aula ou pátio), durante um fluxo interativo envolvendo os comportamentos dos participantes em termos de iniciativa, resposta e continuidade/*feedback*. Assim, os comportamentos interativos podem acontecer desde que seja mantida a atenção em comum. Desse modo, o episódio interativo (EI) é considerado interrompido quando um dos parceiros muda o foco de atenção ou de atividade.

A partir da análise das informações produzidas por filmagens das atividades no pátio e na sala de aula, observando quatro alunos com autismo (estudo de caso 1 — Pedro com 4a6m; estudo de caso 2 — João com 3a3m; estudo de caso 3 — Mário com 4a10m; e estudo de caso 4 — Hugo com 5a), um em

cada classe das duas escolas pesquisadas, Lemos, Nunes e Salomão (2020) apresentam os resultados em termos quantitativos dos episódios interacionais completos e incompletos, evidenciando que houve maior frequência dos incompletos, ou seja, aqueles em que a criança muda o foco de atenção ou muda de atividade.

De acordo com as autoras, esse resultado pode ser justificado pelas dificuldades sociocomunicativas das crianças com autismo. Tomando como referência os estudos de Bosa (2012), elas salientam que esses indivíduos demonstram dificuldades em compreender a situação social, iniciar, dirigir ou manter a atenção por mais de alguns minutos. Esses episódios podem ser comparados com o que Silva (2010 *apud* Lemos; Nunes; Salomão, 2020, p. 73)

[...] aborda como evento de desengajamento, cujo parceiro tenta chamar atenção do outro e não é capaz de captar a sua atenção. Conforme a autora, muitas vezes, o adulto consegue chamar atenção da criança autista, mas tende a não dar continuidade as ações que foram foco inicial da troca.

Na sequência, as autoras apresentam análises qualitativas desses dados respondendo às seguintes questões de pesquisa: o que ocorre em comum nesses EIs? Com quem são estabelecidas as trocas interativas? Como se caracteriza a mediação das professoras? Como se dão as participações das crianças com autismo? Somando-se a isso, elaboraram um roteiro com informações a serem abordadas nos referidos estudos de caso, contendo a seguinte estrutura para analisar os EIs completos capturados nas filmagens:

Episódios interacionais: sala de aula e pátio.

Contexto interativo: tipo de atividade; participantes; e descrição ambiental.

Episódios interacionais completos: discussão qualitativa e características comuns.

Comportamentos da professora dirigidos à criança com TEA: verbais e não verbais e mediações.

Comportamentos da criança com TEA: respostas e iniciativas.

Comportamentos das crianças com desenvolvimento típico: olhares dirigidos às crianças com TEA; convite

sem a mediação da professora; demonstração de afeto; e evitação ou esquiva.

Exemplo de episódio interacional (Lemos; Nunes; Salomão, 2020, p. 74).

Ao desenvolver a análise dos EIs completos de cada criança com autismo acompanhadas no estudo com base no roteiro apresentado, as autoras exemplificam citando um desses episódios. O EI completo apresentado a seguir refere-se ao estudo de caso 1 Pedro (criança com 4 anos e 6 meses) e descreve as características dessas interações ocorridas no pátio, cuja situação diádica demonstra que o aluno inicia e finaliza a interação:

Professora: De costas para Pedro e braços cruzados, olha as demais crianças./ Pedro: Posiciona-se na frente da professora, olha em direção ao seu rosto, olha para o braço dela e estende os seus braços para cima em direção a professora./ Professora: Inclina-se em direção a Pedro, descruza os braços e olha para seu rosto sorrindo./ Pedro: Estira o braço da professora, segura levemente, com as pontas dos dedos, a pele do cotovelo dela e olha nesta direção./ Professora: Estende os braços atrás das costas de Pedro, faz movimentos com as pontas dos dedos em Pedro (cócegas), em seguida abraça-o./ Pedro: A mão de Pedro se solta do cotovelo da professora, enquanto é abraçado pela mesma, olha para o outro lado onde estão as crianças correndo, afasta-se da professora e caminha na direção oposta (Lemos; Nunes; Salomão, 2020, p. 76).

Lemos, Nunes e Salomão (2020) observam, ao analisarem as informações obtidas a partir das interações das crianças com autismo estabelecidas no pátio e apoiadas no estudo de Camargo e Bosa (2012), que, nesse ambiente:

[...] a criança com [autismo] é mais solicitada pelo grupo, age com mais independência e expressa melhor suas intenções, além de serem mais frequentes os comportamentos de sorriso e as demonstrações de afeto do que no contexto de sala de aula (Lemos; Nunes; Salomão, 2020, p. 76).

Além disso, as autoras destacam algumas estratégias que colaboraram para o brincar do educando com autismo nas mediações realizadas pelas

professoras durante as aulas: solicitação para que o aluno com desenvolvimento típico repetisse um comportamento pelo qual a criança com autismo tenha expressado interesse; realização de gestos e apoios físicos da docente com base no interesse e comportamentos apresentados pelo educando com autismo; aproximação e auxílio da professora na continuidade da interação estabelecida e iniciada entre as crianças; e a utilização de *feedbacks* verbais pela professora, mostrando à criança, a partir de elogios e incentivos, os comportamentos adequados que ela havia realizado.

Em suas considerações finais, Lemos, Nunes, Salomão (2020) evidenciam:

- a. A partir dos estudos de caso apresentados, entendem-se os benefícios da inclusão escolar tanto em termos da criança atípica, como das demais crianças que desenvolvem habilidades relativas à tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares;
- b. Embora não seja possível estabelecer correlações entre os comportamentos e os contextos, destaca-se a importância de analisar as interações sociais nesses cenários, verificando a participação das crianças com autismo e de seus pares, considerando o contexto, o tipo de atividade, a mediação das professoras e as influências mútuas a partir do conceito de bidirecionalidade;
- c. Em relação à participação das crianças com autismo e seus pares, percebe-se que, em alguns casos, elas demonstravam maior funcionalidade em seus comportamentos e menos interação; em outros, evidenciam mais comportamentos de respostas adequadas e menos de iniciativa; ou maior comprometimento na compreensão verbal ou no uso funcional da linguagem e menor na socialização ou nos comportamentos acadêmicos. Enfim, para cada uma dessas peculiaridades, salientamos o papel da mediação adequada no sentido de potencializar as interações sociais.

Por fim, as autoras asseveram que os resultados do estudo podem fomentar informações para pesquisa, avaliação e intervenção na área de inclusão escolar de crianças com autismo, de modo a favorecer estratégias que promovam interações entre elas e seus pares, além de reflexões sobre o papel das mediações no seu desenvolvimento.

No texto *Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo*, Chicon *et al.* (2019) apresentam o objetivo de compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo na relação com outras crianças em situações de brincadeiras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como participantes 17 crianças, de três a seis anos: dez de um Centro de Educação Infantil, seis com autismo e uma com Síndrome de Down. Os alunos foram atendidos em uma brinquedoteca universitária, por 13 estagiários do Curso de Educação Física, em um encontro semanal, realizado às quintas-feiras: das 14 às 15 horas, para o atendimento; das 15 às 16 horas, grupo de estudos; e das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento das aulas.

Os encontros ocorreram no período de março a novembro de 2016, totalizando 24 aulas/registros. A produção das informações se deu por meio da observação participante, videogravação dos atendimentos e registros em diário de campo. Para responder ao objetivo do estudo, foi escolhido um aluno com autismo como sujeito foco, com idade de cinco anos e dez meses. Ele participava boa parte do tempo das atividades desenvolvidas com o grupo, acompanhado pelo estagiário. Em certos momentos, deixava o grupo e procurava explorar objetos que lhe traziam a sensação de prazer e alegria, como a cama elástica, trave de equilíbrio (sala de ginástica) e bola de pilates, sempre acompanhado pelo estagiário.

A dinâmica do atendimento às crianças na brinquedoteca consistia na recepção e diálogo inicial, atividade dirigida com o tema jogos e brincadeiras infantis, momento de escolha por interesse dos brinquedos e conversa final de avaliação das práticas realizadas.

No corpo do texto, Chicon *et al.* (2019, p. 171) advertem que o ser humano:

[...] se constitui nas relações sociais e, desde o seu nascimento, a sua inserção no mundo social propicia-lhe condições de desenvolver-se. No entanto, cabe ressaltar que nem todas as formas de interação podem fazer avançar esse desenvolvimento. A qualidade das relações nas quais a criança se envolve é crucial.

Dito isso, os autores direcionam nossa atenção para o fato de que, ao longo do processo de intervenção, os estagiários que acompanhavam Jo-

nas⁸ (criança com autismo foco do estudo) e Lucas (aluno com Síndrome de Down com cinco anos) perceberam, neste último, potencialidades para facilitar a interação social, como protagonismo na aula, gosto de organizar o ambiente, colaboração nas atividades, autonomia para agir e preocupação em ajudar os colegas. Características que podem contribuir tanto para o seu desenvolvimento quanto para o de Jonas. Assim, procuraram promover situações de contato entre as duas crianças e estimulá-las a brincar juntas. A partir disso, foi possível notar diferentes situações, nas quais Lucas se aproximava de Jonas e procurava interagir com o colega na brincadeira.

No processo de avaliação das informações produzidas durante o processo de mediação das crianças nas atividades, utilizando a análise microgenética, Chicon *et al.* (2019) destacaram um episódio de brincadeira para proceder à análise. A atividade em destaque ocorreu em um espaço opcional que funciona como uma extensão da brinquedoteca, a sala de judô. O episódio selecionado narra a interação de Jonas com os colegas em uma situação de jogo tradicional, conhecido pelo nome “A galinha do vizinho”.

Segundo os autores, essa brincadeira:

[...] favorece o contato, a interação entre as crianças e a própria vibração entre elas, decorrente da música cantada por todos e da disputa que se estabelece quando um corre e o outro tenta pegá-lo. Nesse jogo, as crianças estão dispostas em círculo, podem olhar umas às outras; o círculo demarca um espaço definido para cada uma delas e, ao mesmo tempo, permite observar a ação dos protagonistas, a criança que corre e a que tenta pegá-la, e torcer por um deles. Essa brincadeira traz a possibilidade de agregar as crianças, de constituir um grupo e a ação coletiva (Chicon *et al.*, 2019, p. 173).

Considerando os objetivos do artigo, os autores ressaltam três aspectos diferenciados de interação das crianças entre si e com o adulto, presentes na realização da brincadeira para analisar: a) o papel de outra criança no desenvolvimento da brincadeira do menino com autismo; b) a atenção compartilhada como aspecto significativo a ser considerado nessa brincadeira; e c) a ação educativa sobre o desenvolvimento potencial da criança durante a atividade lúdica.

8 Nomes fictícios das crianças.

Com relação ao papel de outra criança no desenvolvimento da brincadeira do menino com autismo, Chicon *et al.* (2019) colocam em destaque a presença e a participação da criança com Síndrome de Down que, durante a atividade, em sua vez de colocar o “ovo” (bolinha) atrás de um dos alunos da roda, escolhe intencionalmente colocar atrás da criança com autismo que, inicialmente, não compreende o que precisava fazer. A criança com Síndrome de Down, atenta à reação de passividade do coleguinha, aguarda ele se levantar e começar a correr sob orientação do estagiário para só então iniciar a sua corrida, ativando a perseguição.

Nessa situação, cabe salientar a atenção e o cuidado de Lucas com o colega com autismo, provavelmente em decorrência da observação da ação dos estagiários ao abordar as demais crianças, considerando as particularidades do modo de ser e de brincar de Jonas, e também no acompanhamento e auxílio constante em suas brincadeiras.

Ao discutir a relação entre pares durante a brincadeira, Chiote (2011) destaca o papel importante que os adultos têm de forma a mediar a relação entre as crianças e favorecer a inserção do colega com autismo na atividade proposta.

Com referência à atenção compartilhada como aspecto significativo a ser considerado nessa brincadeira, Chicon *et al.* (2019) se apropriam dos estudos de Zanon (2012) e concebem a atenção compartilhada como a “[...] capacidade de coordenar a atenção com um parceiro social em relação a um referencial externo — um objeto, um evento ou um símbolo — em uma relação triádica” (Chicon *et al.*, 2019, p. 173), nesse caso uma criança com Síndrome de Down, outra com autismo e a brincadeira (o evento).

Assim, conforme a análise de Chicon *et al.* (2019, p. 173),

[...] para brincar de ‘a galinha do vizinho’, as crianças devem, o tempo todo, estar atentas ao jogo, compartilhar ações (cantar e bater palmas, por exemplo) e coordenar sua própria ação com a de outros colegas, a partir das regras e ações delimitadas pela brincadeira (como no momento em que uma corre e a outra corre atrás).

O não compartilhamento da atenção durante uma atividade é um aspecto ressaltado por estudos que envolvem crianças com autismo (Bosa, 2002), que indica um comprometimento na interação com outros colegas e adultos. Desse modo, muitas vezes, essa criança pode

estar ao lado de outras, numa situação de brincadeira, mas isso não significa que brinquem juntas. A atenção pode não ser compartilhada durante a brincadeira.

Para os autores do estudo, esse não é o caso de Jonas, pois, durante a brincadeira, foi possível registrar a criança com autismo sentada na roda batendo palmas juntamente com os colegas, no momento da cantiga, bem como correndo atrás da criança com síndrome de Down, o que revela indícios da habilidade de compartilhar a atenção com os colegas no jogo.

Quanto à ação educativa sobre o desenvolvimento potencial da criança com autismo durante a atividade lúdica, Chicon *et al.* (2019) são incisivos em anunciar que o papel do educador foi decisivo para que as interações ocorressem de forma satisfatória. Na análise do episódio, perceberam que os estagiários tiveram um papel importante na participação da criança com autismo na brincadeira, inclusive no compartilhamento da atenção e na relação estabelecida com a criança com síndrome de Down.

Considerações finais

Nosso interesse manifesta-se nesse contexto de educação inclusiva e tem origem na urgência de desenvolver propostas pedagógicas que contribuam para incrementar o processo de ensino e de aprendizagem das crianças em ambientes educacionais inclusivos.

O estudo teve como objetivo analisar a produção científica em periódicos nacionais, entre os anos 2001 e 2021, acerca do brincar da criança com autismo em contextos educacionais de aprendizagem, com ênfase nos eixos: o brincar e a inclusão da criança com autismo na educação infantil e aspectos interacionais dessa criança na brincadeira.

Esses dois eixos identificados e analisados apresentam reflexões quanto às práticas, saberes e vivências das crianças com e sem autismo em ambientes educacionais de aprendizagem. Na leitura dos textos, encontramos indícios e pistas para o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva.

Um dos aspectos relevantes a ser observado no resultado dos estudos refere-se ao fato de que a presença de crianças com e sem autismo no mesmo ambiente de aprendizagem não necessariamente é o bastante para que os colegas não autistas desenvolvam atitudes positivas em relação a elas. É

preciso, também, o estabelecimento de estratégias que favoreçam as concepções e as interações nesses contextos.

Esses resultados sugerem a necessidade de um trabalho por parte dos educadores que permita às crianças com desenvolvimento típico entendimento acerca da criança com autismo, tanto em termos de suas características quanto também de suas habilidades, interesses e pontos em comum com eles próprios, contribuindo para a promoção das interações sociais.

Na ação do educador com as crianças com e sem autismo durante as aulas, foram destacadas algumas estratégias que colaboram para o brincar do educando com autismo: tematizar com as crianças sobre a diferença, seja por meio da arte de contar história, seja com a participação da família, seja por outros meios; realizar gestos e apoios físicos do docente com base no interesse e comportamentos apresentados pelo aluno com autismo; promover aproximação e auxílio do professor na continuidade da interação estabelecida e iniciada entre as crianças; e utilizar *feedbacks* verbais pelo professor, mostrando à criança, a partir de elogios e incentivos, os comportamentos adequados que ela havia realizado.

Além disso, os resultados assinalam na direção de que as crianças de desenvolvimento típico parecem perceber e valorizar, com o decorrer do tempo, as atividades de interesse dos colegas com autismo, passando a aceitar mais essas práticas, bem como a estimular a sua participação em outras brincadeiras, demonstrando os benefícios da inclusão escolar para ambas.

Logo, refletir sobre as experiências das crianças com e sem autismo nos espaços-tempos diversificados da escola e em outros ambientes de aprendizagem pressupõe reconhecer o infante como sujeito de direitos que vivencia diferentes experimentações, em que devem ser consideradas suas particularidades. Assim, cabe salientar os desafios educacionais no que tange à adequação dos espaços-tempos escolares para a construção de um contexto mais inclusivo e atento às capacidades e às potencialidades do aluno com autismo.

O estudo trouxe indícios e pistas importantes para a pesquisa, avaliação e intervenção na perspectiva do brincar e da inclusão de crianças com autismo em diferentes ambientes educacionais de aprendizagem, de modo a favorecer estratégias que promovam interações entre elas e seus pares, além de reflexões sobre o papel das mediações no desenvolvimento infantil.

Referências

- AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirlei; LEMOS, Emelline Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças? **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 453-468, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbF-cq8MFgGgW77FbqMD5r/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2015.
- 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, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 9 out. 2021.
- 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, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 out. 2021.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20834>. Acesso em: 16 mar. 2024.
- CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane L.; ALBIÁS, Thaís Rodrigues Madergan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Rosely da Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.76600>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/tLVB39V7NKctxQLC5Yv6Vjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n. e26021, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88931>. Acesso em: 20 out. 2022.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

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. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/28054/18361>. Acesso em: 21 nov. 2024.

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. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/9469/8394>. Acesso em: 7 out. 2024.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, p. 231-238, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/7TJwWw6bLgC64BRfpDxmCbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, e260026, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ-8Dr/>. Acesso em: 15 maio 2024.

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar: inclusão da criança com autismo na aula**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 69-84, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhxsPSkML-nXwMhd/?format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.

OLIVEIRA, Ivone Martins; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 185-202, maio 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00185.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 10, p. 73-96, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/965>. Acesso em: 12 mar. 2019.

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: Vozes, 2016.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar.** 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escolhidas V: fundamentos de defectologia.** Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S. l.], n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

3. Percepção dos acadêmicos do curso de licenciatura em educação física sobre sua experiência de formação no Laefa

José Francisco Chicon¹

Ludmila Lima Peterle²

Erineusa Maria da Silva³

Gabriela de Vilhena Muraca⁴

Rayanne Rodrigues de Freitas⁵

Daniela Lima Bonfat⁶

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.3

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 2 Professora mestre em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 3 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 4 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 5 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes). Mestranda em Educação Física/Ufes.
 - 6 Professora mestre em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes). Doutoranda em Educação Física/Ufes.

Considerações iniciais

Diversos estudos no campo da formação (Chicon, 2005; Bracht *et al.*, 2003; Cruz, 2005, 2008; Jesus, 2006; Bueno, 1999; Pimenta, 1997a, 2002) vêm apontando a necessidade da organização de ações de formação que envolvam os profissionais de Educação e de Educação Física no estudo e reflexão sobre sua própria prática como bastante promissoras na mudança qualitativa da ação docente, em detrimento de propostas que envolvem os profissionais em curso de formação desconectados da prática pedagógica.

Vasconcelos (1995) enfatiza a importância de o professor ser agente de reflexões no ambiente educacional. Para o autor, a escola deve ser um espaço de reflexão coletiva e contínua da prática docente além de ressaltar a importância de uma ação escolar que garanta as trocas de experiências entre os professores, no sentido de qualificar a prática pedagógica. Assim, no ambiente escolar em que a formação é defasada, há dificuldade em se articular teoria e prática: a teoria é desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que se faz da prática é superficial.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o exercício da articulação teoria-prática ocorra desde a formação inicial docente e se dê como um processo contínuo via formação continuada de professores. Para a organização e melhoria das ações de formação, é necessário levar em conta o contexto da educação e suas relações com a sociedade.

Dessa forma, qualificar o processo de formação inicial, ampliar as possibilidades de atendimento educacional, esporte e lazer às pessoas com deficiência e seus familiares e promover propostas de ensino que subsidiem o processo de formação continuada dos professores de Educação Física constituem-se em tarefa importante do corpo docente de qualquer instituição de Ensino Superior.

É missão da universidade e, principalmente, da universidade pública e gratuita, promover a inter-relação entre a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Essa perspectiva de formação articulada pode ser facilitadora para o exercício de uma formação centrada na relação teoria-prática e na reflexão da própria prática.

Essa é a direção a que o Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa) almeja responder, firmando compromisso profissional com a formação de recursos humanos mais bem preparados para atuar com a Educação Física Adaptada/Inclusiva em contexto escolar e não escolar, estendendo esses serviços à

comunidade no atendimento a crianças, jovens e adultos com deficiência e seus familiares e também na produção e socialização de conhecimento.

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento dos professores e de outros membros da equipe escolar no planejamento de ações e procedimentos que promovam a melhoria do atendimento aos estudantes. No entanto, alguns estudos da área educacional (Chicon, 2005; Jesus, 2006; Cruz, 2005, 2008; Bueno, 1999) evidenciam que os professores regentes e os de Educação Física, de maneira geral, revelam apresentar em seus discursos dificuldades para atuar com alunos que apresentam deficiência, apesar de acreditar nos méritos da inclusão. Uma forma de enfrentar essa situação, que perpassa por todo o sistema de ensino, é o investimento na formação do professor, oportunizando o aprimoramento de sua prática em seu processo de ensino com todos os seus estudantes, inclusive os que apresentam deficiência.

Considerando essa problemática apontada por pesquisas na área da Educação (Jesus, 2006) e especificamente na área da Educação Física (Cruz, 2005), os professores têm pontuado a dificuldade de compreender o que é inclusão, o significado de uma escola inclusiva e, até mesmo, como incluir alunos com deficiência em suas aulas.

Por essas razões traçamos como objetivo do estudo: identificar e analisar a percepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física sobre sua experiência de formação no atendimento a duas turmas inclusivas de crianças que apresentam deficiência/autismo, interagindo no mesmo espaço-tempo com crianças que não apresentam deficiência.

O contexto do estudo

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória (Ludke; André, 2013). Os participantes foram 12 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública, que cursavam diferentes períodos da graduação, de ambos os sexos, com idades entre 18 e 30 anos, bolsistas e voluntários/as do Laefa e que atuavam no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”. O processo de intervenção com as crianças nesse projeto ocorreu no período de 14 de agosto a 20 de novembro de 2012.

Os dados para análise foram coletados no mês de novembro de 2012, por ocasião do término do processo de intervenção desenvolvido com as crianças sob duas formas: a) texto elaborado pelos/as participantes, contendo no mínimo cinco e no máximo dez laudas, narrando sua experiência de formação no Laefa, com o seguinte tema: “Minha experiência de formação no Laefa: jogo, mediação e inclusão”; b) entrevista semiestruturada realizada com os sujeitos do estudo, contendo 15 perguntas referentes à experiência de formação no Laefa. Os dois instrumentos tiveram por objetivo identificar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o processo de formação experimentado por eles na execução das atividades de extensão.

Cabe destacar que a pesquisa foi autorizada por todos os acadêmicos envolvidos nesse processo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, sob o Protocolo nº 20.124.785, em 5 de setembro de 2012.

Os dados foram analisados a partir da técnica análise de conteúdo (Bardin, 2015), evidenciando as categorias que emergiram dos textos elaborados e das informações dadas de entrevista, seja por sua recorrência, seja por sua relevância, seja por outros aspectos. Para aprofundamento e discussão neste texto, elencamos duas categorias que se apresentaram da leitura dos materiais: planejamento coletivo/colaborativo e relação teoria e prática.

Planejamento coletivo/colaborativo

Elegemos, como campo de pesquisa, o Laefa por ser um espaço de reconhecida experiência e seriedade na formação inicial e continuada de professores. Coordenado por dois docentes com doutorado na área da Educação Especial/Educação Física Adaptada, o Laefa tem sido concebido e guiado no sentido de propor ações acadêmico-científicas que integram a tríade: ensino, pesquisa e extensão, missão de toda universidade pública.

O Laefa, em sua organização interna, desenvolve três projetos de extensão voltados ao atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência e seus familiares, a saber: a) Brinquedoteca: aprender brincando; b) Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência; c) Cuidadores que dançam. No entanto, para efeito deste estudo, interessa-nos abordar o primeiro projeto citado.

Durante a nossa pesquisa, o projeto de extensão Brinquedoteca: aprender brincando realizava atendimentos à comunidade todas as terças-feiras, das 14 às 15h, contemplando as crianças de desenvolvimento típico de quatro e cinco anos, oriundas do Centro de Educação Infantil Criarte (CEI), e as crianças com deficiência da comunidade em geral. Os grupos participaram das seguintes atividades: Grupo 4 anos — Aprender brincando (no espaço da brinquedoteca — 15 crianças da Criarte e 2 alunos com deficiência), e Grupo 5 anos — Brincando e aprendendo com a ginástica (sala de ginástica olímpica — 15 crianças da Criarte e 5 alunos com deficiência). A proposta pedagógica era voltada para o atendimento educacional inclusivo.

Logo após o processo de intervenção com as crianças, a equipe de trabalho se reunia das 15h às 16h30min para a avaliação e planejamento coletivo/colaborativo das aulas, e das 16h30min às 17h30min para realizar o grupo de estudo sobre o eixo: jogo, mediação pedagógica e inclusão.

O projeto foi desenvolvido com a participação dos 12 acadêmicos sujeitos dessa pesquisa somados a mais 14 do curso de Bacharelado em Educação Física que realizavam Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer, no segundo semestre do ano de 2012, no Laefa. Esse conjunto de 26 participantes foi subdividido em dois grupos de 13, de forma a atender as duas turmas mencionadas.

Para melhor organização das ações dos acadêmicos na execução das duas atividades, designamos quatro bolsistas do Laefa para serem gestores. A esse grupo cabia: coordenar as atividades desenvolvidas com os alunos, auxiliados pelos outros participantes; organizar o processo de avaliação e planejamento das aulas; e elaborar os relatórios técnicos de cada encontro na forma de portfólio digital.

Cabe ainda informar que sete dos estudantes atendidos apresentavam diagnóstico de autismo e, por suas peculiaridades, foram auxiliados na mesma dinâmica do grupo, porém com atenção individualizada promovida por um bolsista do Laefa e um acadêmico do estágio em Educação Física e Lazer, visando à sua inserção no grupo e à realização das atividades.

Nesse contexto complexo, diverso e dinâmico, a pesquisa foi realizada. Para o desenvolvimento das aulas, foi elaborado um plano de ensino, contendo: a caracterização dos sujeitos envolvidos, os objetivos a serem alcançados, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e as referências, juntamente com um

cronograma de atividades para o semestre. Pensar na estruturação do plano de ensino foi fundamental para a organização das atividades que seriam realizadas, pois, desse modo, tínhamos previamente a proposta pedagógica a ser desenvolvida com os alunos ao longo do semestre.

Nesse ponto, é interessante destacar que o conceito de planejamento se torna importante para propiciar mais segurança para o professor. Ademais, exercita a autonomia da ação docente e, uma vez que o sujeito tem autonomia sobre o seu saber-fazer no planejamento, consegue pensá-lo e modificá-lo sem recorrer a modelos prontos. Assim, o planejamento pode ser entendido como ato ou efeito de planejar ou trabalho de preparação para qualquer empreendimento, seguindo roteiro e métodos determinados (Ferreira, 2010).

De acordo com a abordagem pedagógica crítico-superadora, o primeiro passo na ação pedagógica do professor é a estruturação do programa de Educação Física a ser ministrado aos estudantes:

O programa é o pilar da disciplina e seus elementos principais são: 1) o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; 3) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo (Soares *et al.*, 1992, p. 61).

Libâneo (1992, p. 222) corrobora a discussão, afirmando que “[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Segundo essa concepção, podemos perceber que esse tipo de processo visa à integração do indivíduo com a sociedade, buscando realizações de ações sistematizadas e articuladas dentro de um processo teórico-metodológico.

No Laefa, o planejamento das atividades não ocorria de modo individualizado, mas de forma coletiva/colaborativa previamente às intervenções. Essa ação caminha na direção do que nos ensinam Munoz Palafox *et al.* (2002, p. 25), quando afirmam que “o planejamento coletivo/colaborativo é caracterizado como um ato de construção e reconstrução de um fato real, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação”.

Ao direcionarmos essas considerações para o cotidiano das práticas educativas no âmbito educacional, percebemos que o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, decisão e intencionalidade para garantir a eficiência de uma ação — o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Durante o momento de avaliação e planejamento, o grupo se reunia em uma sala de aula com a equipe responsável pela intervenção. Primeiro, avaliava-se o realizado e, a partir dessas reflexões, em seguida, pensava-se o planejamento da próxima aula. Quando a aula não se efetivava conforme o planejado, analisava-se o que tinha ocorrido para fazer os ajustes necessários. Como o grupo que planejava era grande, houve momentos em que as ideias divergiam, porém nada que fosse impeditivo do processo; pelo contrário, o conflito não antagonico foi importante para o crescimento e enriquecimento do grupo.

Nesse horizonte, a diversidade dos caminhos para se fazer humano sempre nos surpreende e engendra conflitos, contudo o encontro com os diversos modos (não antagonicos) de se fazer humano é também impulso de desenvolvimento e aprendizagens. De que forma?

Conforme explicita Della Fonte (2012, p. 10), de modo geral, “[...] o encontro com o outro é sempre conflitante; envolve um choque no qual cada alteridade constitui sua identidade pela presença do outro”. A autora prossegue em sua incursão afirmando:

Nesse jogo, cada elemento da contradição atua sobre o outro e o estimula. Assim, o outro me interpela na sua diferença, me confronta e, ao mesmo tempo, me complementa e, pela sua mediação, constituímos o que somos. O desenvolvimento de cada um pressupõe o desenvolvimento do outro. [...] a contradição não antagonica é aquela na qual a existência do conflito faz desenvolver todos os envolvidos (Della Fonte, 2012, p. 10).

Desse modo, na estruturação do planejamento coletivo/colaborativo, é importante a ação conjunta de todos os membros, de forma a ampliar os recursos pedagógicos e enaltecer a habilidade e conhecimento de cada um, em prol de um objetivo comum, a educação inclusiva de todas as crianças. Também é importante reconhecer que o planejamento não pode ser engessado de modo a não permitir alterações; pelo contrário, deve ser flexível a mudanças, uma vez que podem surgir imprevistos durante as aulas e, como educadores/

as, devemos adequar a metodologia de acordo com a realidade. Essa situação pode ser evidenciada no depoimento do Estagiário A:

[...] o atendimento do dia 3 de abril da ginástica infantil, em que foram propostos movimentos da ginástica artística (avião, vela, rolamento) e vivência de aparelhos (traves de equilíbrio). A princípio, eu consegui introduzi-lo [aluno com autismo] junto ao grupo na conversa inicial durante alguns minutos, depois ele quis sair e se dirigiu para a trave de equilíbrio. Nessa situação, eu não o forcei a continuar na conversa, já que ele tinha ficado por alguns minutos e depois se retirou. Enquanto a turma fazia as atividades, G pulava no *tumble track*.⁷

Nessa narrativa, podemos visualizar os desafios que o estagiário encontrava para inserir o aluno G. nas atividades. Esse aluno possuía autismo e, em determinados momentos, quando contrariado, tinha crises em que se agredia e também as outras pessoas. O estagiário, mesmo diante das limitações apresentadas pelo aluno, mostrava-se flexível quanto ao planejamento, buscando caminhos alternativos e recursos especiais para incentivá-lo a participar das atividades e para inseri-lo em alguns momentos da aula (Góes, 2002).

Percebemos que, nesse projeto de extensão, os estagiários eram desafiados constantemente nas suas práticas educativas, principalmente a respeito da inclusão. Eles têm o papel de mediar a relação dos estudantes consigo, com os outros e com os objetos. O relato de aula destacado a seguir ajuda a perceber essa mediação:

Colocamos vários fantoches no centro da roda de alunos. Explicamos para as crianças que iríamos contar/criar uma estória em grupo. Que cada um poderia escolher um fantoche para continuar a contar e assim sucessivamente. O aluno H. (aluno com Síndrome de Down – 5 anos de idade) participou, escolheu seu fantoche (um elefante), deu-lhe nome e fez os barulhos característicos do animal. Depois, devolveu o fantoche para o centro da roda e ouviu os colegas continuarem a estória (Estagiária D).

7 Espécie de cama elástica com 20 metros de comprimento e dois metros de largura, onde é possível aos alunos realizar saltos variados no mesmo lugar ou em movimento.

Para o atendimento dos alunos que necessitavam de uma atenção individualizada, como foi o caso daqueles com autismo, dois estagiários ficavam responsáveis pelo planejamento e execução das atividades com eles. Em seus depoimentos, aparecem relatos dos anseios, dificuldades em planejar essas atividades, limitações e possibilidades, como podemos observar na narrativa a seguir:

Nos primeiros atendimentos com G, não obtive muito sucesso, pois ainda o estava conhecendo e não sabia sistematizar nenhuma ação para ele [...]. Em determinados momentos dessas aulas, quando contrariado, G tinha crises em que se agredia e agredia os/as professores/as e a mim com chutes, cabeçadas e mordidas. Por isso, procurei me aproximar dele aos poucos, a fim de que ele criasse confiança comigo (Estagiário A).

Do mesmo modo, no cotidiano escolar, os professores são desafiados diariamente nas intervenções. O momento do planejamento seria para que, a partir da reflexão sobre sua prática, procurassem solucionar os problemas emergentes. Para Libâneo (1992, p. 221), “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. Ou seja, é durante o ato de planejar que os envolvidos no processo poderão refletir sobre a ação realizada, avaliando-a pedagogicamente. Ilustram as afirmações proferidas pelo autor os seguintes trechos destacados da fala dos estagiários:

[...] acho que é nesse momento que a gente pode pensar junto [...]. Pode ter outros olhares [...]. Pode falar do que aconteceu, como se sentiu e ouvir novas possibilidades de trabalho (Estagiário TM).

[...] dá a oportunidade de a gente pensar no que fizemos, refletir, [...] saber o que errou, o que acertou [...]. Pensar novas formas de fazer (Estagiário A).

Cada bolsista e/ou professor/a lembrava e considerava algo que julgasse importante para a melhora do trabalho [...]. Acredito que, desta forma, foi possível aprender a refletir sobre as nossas ações e formas de intervir pedagogicamente (Estagiária D).

Pensando nisso, é importante observar que, ao valorizar o planejamento coletivo, não se nega a importância da atividade individual na docência. Pelo

contrário, a partir da ação em conjunto, pode-se refletir sobre a ação individual de cada um durante o momento de intervenção.

As experiências na docência são muito importantes para a constituição do “ser professor” e precisam ser valorizadas pelos bolsistas e estagiários do Laefa como um momento de vivenciar situações similares às que poderão encontrar na atuação futura, permitindo, assim, discussões e reflexões sobre o seu fazer profissional. O exercício da avaliação e do planejamento coletivo é uma ação inovadora para os professores que querem qualificar a sua prática docente. Esse fato foi reconhecido por um dos/as estagiários/as ao afirmar: “[...] com a avaliação e planejamento tudo avança, você vê resultados, você vê a criança se desenvolvendo” (Estagiário M).

A partir da análise dos dados, podemos inferir que a realização do planejamento de forma coletiva e colaborativa, tendo um pequeno grupo gestor que coordenava as ações do grupo maior, possibilitando o diálogo e a troca de experiência, funcionou de forma a enriquecer a experiência formativa da equipe, gerando organicidade à ação do grupo, trazendo resultados interessantes na materialização do planejamento com os alunos nas turmas inclusivas. Além disso, possibilitou desvelar que as divisões de tarefas entre os participantes na execução das aulas e a organização de planos de ensino individualizados favoreceram o atendimento dos alunos com e sem deficiência.

O Laefa é concebido pelos participantes desta pesquisa como um importante espaço para a formação inicial, uma vez que é um ambiente educacional inclusivo, que trabalha com o movimento e com o corpo, trazendo conhecimento e experiências significativas para todos os envolvidos.

Fazendo coro com Bondía (2002, p. 25), acreditamos que “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e transforma”. Com esse desfecho, afirmamos que, conforme percepção dos participantes desta pesquisa, as experiências obtidas no Laefa realizaram significativas transformações em suas ações pedagógicas e também sobre si mesmos.

Relação teoria e prática

A segunda categoria que delineamos refere-se à relação teoria-prática. A aproximação da universidade com a escola acontece por meio dos estágios

supervisionados, dos projetos de extensão e da pesquisa. De acordo com Souza (2001, p. 8), “[...] é na prática que a teoria tem seu nascimento, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência”. Assim, a teoria, isoladamente, não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades.

Destacamos, na relação teoria-prática, a importância do grupo de estudos realizado no Laefa durante o processo de intervenção, com discussões relacionadas com o eixo: jogo, mediação pedagógica e inclusão. Esse momento foi pensado como uma das ferramentas de enriquecimento e potencialização do arcabouço teórico dos participantes da pesquisa para fundamentar a sua ação docente.

Em seus depoimentos, os sujeitos da pesquisa revelaram que a importância do grupo de estudos residia na possibilidade de troca de experiência coletiva, potencializada pela leitura de textos, análise de filmes ou vídeos documentários, palestras etc., na qual cada membro do grupo tinha a chance de aprender na interação com o outro. Essa situação pode ser evidenciada nos depoimentos que seguem:

Aumenta o tempo do planejamento, traz mais fundamentos para você pensar a sua prática. Coisas do cotidiano, filmes, falar sobre experiências, textos acadêmicos traz subsídios para você refletir com melhor qualidade sobre aquilo que você está fazendo (Estagiário A).

Foi muito interessante, eu digo que eu “aprendi a ler” aqui no grupo de estudos [...]. Os textos foram de grande importância, de grande acréscimo para nossa intervenção na brinquedoteca (Estagiário L).

Acho que mais contribuiu do que se só tivéssemos a prática. Foi importante para a troca de experiências e para tirar dúvidas mesmo (Estagiária K).

O grupo de estudo me enriqueceu, fazendo-me compreender o que eu estava fazendo e algumas características das pessoas com quem eu estava intervindo (Estagiário Z).

Pimenta (1996, p. 23) reforça essa posição apresentada pelos participantes ao expressar que “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática”.

Portanto, no processo de formação de professores, é importante destacar o entrelaçamento da relação teoria-prática, entendendo que ambas, de fato, são aspectos distintos da vida humana. Como a prática é a fonte da teoria, uma é potencialmente capaz de nutrir e enriquecer a outra. O ponto de equilíbrio seria estabelecer justamente uma ponte de diálogo entre esses dois âmbitos da vida.

Desse modo, estar em formação é um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. De acordo com Nóvoa (1992, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Relacionando a formação com a teoria e a prática, Pimenta (2002, p. 24) afirma:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Como ressalta Winkler (2001), mesmo a experiência sendo importante para a constituição do desenvolvimento do professor, o docente precisa estar em contato com outros pontos de vista e perspectivas diferentes para contribuir na reflexão sobre a sua própria prática.

Nesse sentido, cabe destacar a importância do diálogo entre os professores para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A troca de experiências e de conhecimentos contribui para uma formação mútua, em que cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (Nóvoa, 1992).

Nesse entendimento, Pimenta (1997b, p. 48) advoga que os processos de formação inicial de professores deveriam desenvolver “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Dessa forma, é importante resgatar a fala dos participantes do estudo, quando evidenciam que apenas as disciplinas Educação e Inclusão e Educação Física, Adaptação e Inclusão — oferecidas na grade curricular do curso de Educação Física⁸ — não são suficientes para que se apropriem do conhecimento necessário para atuar com a educação inclusiva na escola. Em seus depoimentos revelam:

Sobre as disciplinas Educação e Inclusão e Educação Física Adaptada [...], eu acho que [...], se você sair daqui só com as disciplinas obrigatórias, você sai completamente despreparado para poder [...] ensinar (Estagiária K).

A disciplina Educação e Inclusão [...] foi muita apresentação, legislações, o mercado de trabalho. Já [...] a disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão foi [...] fundamental e eu acho que são poucas horas, inclusive, para a gente discutir tanta coisa (Estagiária D).

Frente a essas colocações, entendemos que, em um curso de formação inicial, os acadêmicos, além das disciplinas curriculares obrigatórias que lhes possibilitam o acesso ao conhecimento básico e fundamental da área, necessitam também de ter acesso a uma formação humana ampla. O aprofundamento em determinado tema vai lhes ser propiciado por ocasião da formação continuada.

Dessa forma, acreditamos, como Cruz (2001), que as pessoas com deficiência estariam servidas de melhores e mais seguros profissionais na área da Educação Física Adaptada, se o assunto necessidades especiais/deficiência fosse

8 Na ocasião do estudo, eram apenas essas duas disciplinas obrigatórias. Atualmente a grade do curso manteve essas duas unidades curriculares e somou a elas: Atividade Interativa de Formação: Experiência de Ensino em Temáticas Transversais (30 horas) e Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas (30 horas), ambas eletivas. Também, passamos a ter a unidade curricular Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (60 horas – obrigatória).

introduzido na formação profissional em nível de graduação não somente com uma única disciplina “dando conta do recado” e tratando com profundidade os aspectos conceituais da deficiência, mas, sim, com o envolvimento de outras disciplinas do curso com o referido tema, de modo interdisciplinar.

A realização da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa possibilitou compreender que eles percebem fragilidades em sua formação inicial, mas também potencialidades, apontando a experiência no Laefa como importante para o seu crescimento pessoal e profissional, com significativas contribuições para a formação docente. Esse fato pode ser evidenciado na fala de um dos participantes:

As experiências em estágios supervisionados da grade curricular não nos proporcionam ministrar 12 aulas para uma mesma turma, que é a experiência que estou vivendo no laboratório. Poder ter essa continuidade é muito gratificante e foi nessa oportunidade que pude aprender a ministrar uma aula onde as crianças constroem, são os sujeitos e nos dão os sinais para decidirmos o que iremos fazer (Estagiário R).

Para Nóvoa (1992, p. 28),

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

No que concerne à relação entre os saberes, Pimenta (2002, p. 26) ressalta que “[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

É importante compreender como o contexto educativo desenvolvido no Laefa, apesar dos desafios/dificuldades dos envolvidos, consegue promover aprendizagens significativas em todos os acadêmicos participantes do processo. Tal realidade está expressa na fala de uma das acadêmicas entrevistadas:

[...] os momentos de estudo e reflexão, com o auxílio dos relatórios, são muito importantes para desenvolver uma prática docente de qualidade. Tive a oportunidade de estar verdadeiramente atuando no papel de professora

pesquisadora, que age, reflete e age novamente a partir da ação-reflexão, gerando assim outras ações-reflexões e dessa forma construindo continuamente o processo de ensino-aprendizagem juntamente com os alunos e toda a equipe (Estagiária D).

Assim, percebemos que os professores/as não devem aplicar a teoria na prática e, sim, reconstruir sua prática com referências em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental, portanto, que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica.

Considerações finais

A formação que se espera que a universidade forneça aos acadêmicos de todas as áreas deve proporcionar o desenvolvimento e o amadurecimento da capacidade de reflexão, “[...] de modo que toda pessoa se torne um ‘pensador’, [...] alguém que tenha desenvolvido sua sensibilidade intelectual à condição de sua existência histórica, como pessoa inserida num tempo histórico e num espaço social” (Severino, 2010, p. 37).

Dessa forma, o Laefa, como um ambiente educacional inclusivo, procura proporcionar a todos os acadêmicos e professores envolvidos momentos de aprendizado, de conhecimento, de experiência, de reflexão, de interação, de produção e de socialização de conhecimento, caracterizando-se como um importante meio para a criação de ações potencializadoras na formação inicial e continuada do professor.

O estudo é revelador, com base no depoimento dos participantes, de que apenas as disciplinas Educação e Inclusão e Educação Física, Adaptação e Inclusão — oferecidas na grade curricular do curso de Educação Física — não são suficientes para que eles se apropriem do conhecimento necessário para atuar com a educação inclusiva na escola, necessitando contar com o envolvimento de outras disciplinas do curso com o referido tema, de modo interdisciplinar.

Da análise dos dados, identificamos duas categorias que nortearam nossas discussões sobre o processo de formação inicial desenvolvido pelos participantes no Laefa, a saber: a) planejamento coletivo/colaborativo; e b) relação teoria-prática. Da categoria **planejamento coletivo/colaborativo**, extraímos as considerações que seguem:

O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, decisão e intencionalidade para garantir a eficiência de uma ação — o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Para a estruturação do planejamento coletivo/colaborativo, é importante a ação conjunta de todos os membros da equipe de trabalho, de forma a ampliar os recursos pedagógicos e enaltecer a habilidade e conhecimento de cada um, em prol de um objetivo comum, a educação inclusiva de todas as crianças.

Na valorização do planejamento coletivo, não se nega a importância da atividade individual na docência; pelo contrário. A partir da ação em conjunto, pode-se refletir sobre a ação individual de cada um durante o momento de intervenção.

No planejamento coletivo/colaborativo, o diálogo e a troca de experiência são enaltificados e, na existência do conflito não antagônico, o grupo discute, toma decisões, realiza, e, com isso, todos os envolvidos se beneficiam e se fortalecem.

O planejamento coletivo/colaborativo no Laefa funcionou de forma a enriquecer a experiência formativa da equipe, gerando organicidade à ação do grupo, trazendo resultados interessantes na materialização do planejamento com os/as alunos/as nas turmas inclusivas.

Com relação à categoria **relação teoria-prática**, a análise dos dados nos possibilitou inferir que o grupo de estudos desenvolvido no Laefa durante o processo de intervenção, com discussões relacionadas com o eixo jogo, mediação pedagógica e inclusão, foi de suma importância para munir a equipe de trabalho com as ferramentas teórico-práticas que serviram de suporte para fundamentar a ação docente.

Além disso, os sujeitos da pesquisa revelaram, em seus depoimentos, que a importância do grupo de estudos residiu na possibilidade de troca de experiência coletiva, potencializada pela leitura de textos, análise de filmes ou vídeos documentários, palestras etc. Nessas atividades, cada membro do grupo tinha a chance de aprender na interação com o outro.

Nesse bojo, ao analisar a última questão da entrevista, “Considerando todo o processo, como você descreve sua experiência de formação ao participar do trabalho de extensão desenvolvido no Laefa?”, encontramos os se-

guintes posicionamentos definidores da ação de formação para a vida pessoal e profissional dos participantes:

Me ajudou porque eu tenho certeza de que, se eu sáisse sem participar desse laboratório, eu ia chegar na escola e ia sentir, com certeza, que estaria faltando alguma coisa, ia bem despreparada. [...] me ajudou como pessoa também, poder perceber aquela deficiência, o que as mães passam, as dificuldades que envolvem aquela criança. Então, me deixou mais preparada e mais confiante para a prática [...] (Estagiária K).

Aprendi a avaliação, o planejamento e o principal, que é o cuidado com a criança [...] (Estagiário M).

No Laefa [...] tem alunos de todos os períodos possíveis. Contato com vários tipos de pessoas, vários tipos de deficiência também [...]. Você aqui aprende a ser professor. Você tem a prática de toda semana estar ali com a turma, você tem que ter um planejamento, tem que ter postura de professor, você tem que chamar a turma, dar a atividade e, principalmente, quando você vai para o estágio supervisionado [na escola] é uma outra postura que você tem com os seus alunos [...]. É muito boa essa experiência (Estagiária L).

Além de potencializar a minha formação acadêmica, minha participação no Laefa contribuiu consideravelmente na minha formação humana. A partir das relações que eu tive com as crianças com autismo ou com deficiência física, com jovens e adultos com deficiência intelectual, eu modifiquei a minha visão de mundo, desconstruí paradigmas e passei a dar valor a pequenas coisas, a pequenos aspectos de evolução de um aluno com deficiência, que para ele e sua família se torna em uma vitória esplêndida, e fico extremamente lisonjeado em poder fazer parte desse desenvolvimento e dessa história (Estagiário A).

Então, o que levo daqui é esse novo olhar, é a transformação, a gente está o tempo todo se transformando (Estagiária L).

Nas manifestações dos participantes do estudo, fica evidente que a participação deles no Laefa, na condição de estagiários e bolsistas — planejando/intervindo/avaliando as aulas e fundamentando a ação docente, por meio do

grupo de estudos, na interação com as crianças e com os colegas de estágio, com a organização, construção e preservação de jogos, brinquedos e brincadeiras —, foi potencializadora de uma formação humana ampla que vai além da formação técnica.

Dessa forma, tendo a equipe coordenadora do Laefa a proposta de contribuir significativamente para a construção da identidade docente dos sujeitos envolvidos e preocupada em cumprir a tríade ensino, pesquisa e extensão — missão de toda universidade pública —, procura, com intensidade, proporcionar aos acadêmicos a ela vinculados a conscientização de que o professor promove transformações em si e, mais ainda, naqueles a quem educa.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 nov. 2020.
- BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 1. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 149-164.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2008.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação profissional em educação física à luz da inclusão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 4., 2001, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Sobama, 2001. p. 108-110. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/429/IV-Congresso-Brasileiro-da-SO-BAMA-2001-Anais>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-20. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1717_int.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Planejamento. *In: DICIONÁRIO Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GÓES, Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, Denise Trento Rebello de (orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MUNOZ PALAFOX, Gabriel Humberto *et al.* **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP): a experiência de Uberlândia**. 2. ed. Uberlândia: Casa do Livro; Linograf, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professor e profissão docente. *In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997a.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 26, n. 104, p. 45-61, 1997b. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação universitária. **Revista Páginas de Filosofia**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Chicon/Downloads/A_Filosofia_na_Formacao_Universitaria.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

SOARES, Carmem Lucia *et al.* 1. ed. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina** – Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868/3108>. Acesso em: 12 jul. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** 1. ed. Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1995.

WINKLER, G. Reflection and theory: conceptualising the gap between teaching experience and teacher expertise. **Educational Action Research**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 437-449, 2001. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650790100200168>. Acesso em: 9 jul. 2020.

4. Inclusão de uma criança com autismo: estratégias de ensino nas aulas de Educação Física escolar

José Francisco Chicon¹

Gabriel Vighini Garozzi²

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá³

Fabiana Zanol Araújo⁴

Flaviane Lopes Siqueira Salles⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.4

Considerações iniciais

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2018, foram matriculados, nas classes regulares de ensino das escolas

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 2 Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 3 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 4 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 5 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica e Viana/ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

comuns, 1.014.661 (um milhão, quatorze mil, seiscentos e sessenta e um) alunos considerados público da Educação Especial (Brasil, 2018).⁶

Esses dados demonstram que esses estudantes têm chegado à escola e acessado as classes regulares de ensino, demandando que sejam acolhidos e inclusos, 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, Chicon *et al.* (2018) afirmam que 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.

No contexto escolar, identificamos a Educação Física como um componente curricular que demonstra um enorme potencial para contribuir com o processo de inclusão 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 permeada de conceitos, sentidos, princípios e valores que colaboram para as diferentes formas do tornar-se humano (Siqueira; Chicon, 2016).

Na busca por compreender o modo de ser da criança com autismo no espaço da Educação Física, Chicon *et al.* (2019), ao analisarem os aspectos relacionais dessa criança em situações de brincadeiras com seus pares, indicam que a criança com autismo pode brincar com outros colegas, 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

6 BRASIL. Inep. **Censo Escolar, 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 11 mai. 2024.

suas especificidades e lhes possibilitem participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem.

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.

Com base nessas considerações, este estudo traz como objetivo analisar as estratégias de ensino adotadas pela professora no movimento de inclusão de uma criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar, bem como analisar o percurso de desenvolvimento dessa criança no contexto das aulas.

Percurso teórico-metodológico

Este texto se constitui em uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos princípios teórico-metodológicos do estudo de caso do tipo etnográfico (André, 2005). Nessa direção, colabora para uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar, uma vez que possibilita “[...] uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...]” (André, 2005, p. 33), permitindo a descoberta de aspectos novos ou poucos conhecidos do problema investigado.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública do município de Vitória/ES, que atende a alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos, no período de fevereiro a junho de 2019, com o acompanhamento de três aulas semanais de Educação Física e do momento de planejamento da professora. No contexto de investigação, os sujeitos da pesquisa foram uma docente de Educação Física, um estagiário⁷ e 25 alunos do 2º ano das séries iniciais, com idades entre sete e oito anos, um deles diagnosticado com autismo (sujeito foco da pesquisa).

Os dados foram produzidos e registrados por meio dos seguintes instrumentos: observação participante (com a presença ativa do pesquisador no pla-

7 Acadêmico de um curso de licenciatura em Educação Física que realizava estágio na escola investigada acompanhando o aluno com autismo nas atividades escolares.

nejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora), registros em diário de campo, filmagem das aulas e entrevista semiestruturada com os profissionais envolvidos no processo pedagógico.

A análise do conteúdo dos vídeos foi desenvolvida por meio da análise microgenética (Góes, 2000). De acordo com a autora, essa ação metodológica requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo a análise orientada para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos.

O referencial teórico para análise das informações está fundamentado em estudos relacionados com a abordagem histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, que têm orientado nosso modo de compreender o desenvolvimento humano, de entender o processo de ensino e de aprendizagem, de ver a criança, de conceber a ação pedagógica e de repensar a formação dos profissionais da educação.

Assim, partindo de uma pré-análise dos materiais e das informações produzidas, identificamos dois momentos desenvolvidos pela professora em suas aulas para proceder à análise: a) o interesse e fixação do aluno com autismo por objetos e coisas de sua terra natal como mola propulsora de suas ações no grupo; e b) a organização da turma em pequenos grupos como uma interessante possibilidade de sistematização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física para a participação do aluno com autismo.

Nesse sentido, vamos destacar, na sequência do texto, um episódio para cada eixo citado, visando a ilustrar e analisar o processo pedagógico desenvolvido pela professora com o aluno com autismo nas aulas de Educação Física da turma investigada.

O interesse e fixação do aluno com autismo por objetos e coisas de sua terra natal como mola propulsora de suas ações no grupo

Esse momento era caracterizado pela organização da turma no círculo central da quadra, formando uma roda para a realização da chamada pela professora e de uma conversa/acolhida inicial aos alunos. Nesse instante, a docente buscava resgatar com os alunos elementos da aula anterior, incentivando e dando voz à sua participação e, em seguida, explicava as atividades que seriam desenvolvidas no decorrer daquela aula.

No contexto inicial observado, Pablo⁸ (educando com autismo) era um aluno que apresentava dificuldades em participar da roda de conversa proposta para o início da aula. Ele permanecia poucos minutos sentado com os colegas e, devagarzinho, ia escapulindo de perto do grupo. Gostava de correr pelo espaço da quadra, ficar girando em torno de si, subir em lugares mais altos que o plano do chão, como bancos, escadas, meios-fios, 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. Esse movimento do aluno demandava um grande esforço de João (estagiário) que, acompanhando o menino, buscava convencê-lo a retornar ao local de aula para participar com os colegas das atividades ofertadas.

Diante das dificuldades apresentadas por Pablo para interagir nos momentos iniciais de roda nas aulas, algumas estratégias pedagógicas foram traçadas, buscando atrair seu interesse para participar desse momento com os colegas. Dentre as estratégias adotadas, destacamos uma, no episódio a seguir, que objetivou potencializar o interesse e fixação do aluno por objetos e coisas de sua terra natal 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

8 Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios, tendo em vista preservar as suas identidades.

desenhar uma montanha (certamente representando um famoso pico de sua cidade natal), 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 permanecer 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 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 cantarolando ou falando algumas palavras (mas não foi possível 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 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 do aluno e conhecer seus modos de aprender, entendendo que ele possui um ritmo de aprendizado e desenvolvimento que lhe é peculiar, demandando outras estratégias para alcançá-lo 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, pode ser um meio de comunicação de grande importância dessa criança com o mundo, pois as pessoas de seus laços de relação podem se utilizar desses 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 bolas, situações de lançar e receber a bola com outro aluno, utilizando, em um momento, as mãos; em outro, os pés ou diversas partes do corpo, brincadeiras de acertar o alvo com a bola, 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 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 pra planejar junto, porque eu poderia estar aproveitando mais o que ele pensa, como ele vê que Pablo reagiu, para repensar as nossas aulas (Professora, 3-6-2019).

Percebemos, na fala da professora, uma angústia quanto à dificuldade de ter um tempo disponível para sentar 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 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 durante 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 por que, na prática, recebem 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 (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 o pesquisador se reunia com a professora Mariana uma vez por semana para planejar ações relacionadas à 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 pesquisador no acompanhamento das aulas, decidiram que ele faria de maneira informal a interlocução com o estagiário a respeito do planejamento

das aulas. Assim, ele poderia agir intencionalmente com Pablo conforme a proposta organizada pela professora no planejamento. Contudo, tal articulação nem sempre era possível 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 à 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 se apoderado do objeto para 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 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 a Pablo; era necessário também agir sobre ele, orientando-o e significando suas ações no contexto. De acordo com Chiote (2011, p. 96), “[...] 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, 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 perceber o carinho e a preocupação demonstrados pela aluna Yasmin a 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 constituído pelos educandos da turma com o aluno com autismo, para desenvolver momentos e atividades que lhe permitam potencializar sua participação e inclusão na aula.

A organização da turma em pequenos grupos como uma interessante possibilidade de sistematização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física para a participação do aluno com autismo

Esse momento da aula foi dedicado à vivência das atividades propostas pela professora nas aulas de Educação Física a partir da perspectiva da ginástica geral, escolhida como o conteúdo naquele período. Nessa etapa da aula, inicialmente, era realizada uma atividade mais lúdica, com duração entre cinco e dez minutos, predominantemente, brincadeiras de pique. Em seguida, o foco do trabalho pedagógico estava voltado para o processo de ensino e de aprendizagem dos movimentos ginásticos, como os rolamentos, a ponte, o avião, os saltos, entre outros.

Em nossas observações iniciais, percebemos que o comportamento de Pablo, durante o momento de vivência das atividades propostas, era semelhante à sua atitude em eventos ocorridos ao longo da roda de conversa. O educando resistia em participar das atividades, demonstrando gostar 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 ou a superfície do colchonetes, além de sempre apresentar um olhar focado e atento ao ambiente ao seu redor. Provavelmente, isso ocorria porque ele ainda não encontrava na aula significado para seus anseios.

Tais movimentos exigiam atenção e uma ação proativa de João para se aproximar da criança e criar mecanismos capazes de atrair seu interesse e orientar seu retorno para junto da classe, uma vez que a professora Mariana continuava a dirigir o processo de ensino e de aprendizagem com os demais alunos da turma.

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.

Nesse movimento, cabe ressaltar uma estratégia pensada com a professora de Educação Física, que consistiu em dividir a turma em pequenos grupos para realizar atividades na forma de circuito,⁹ como podemos visualizar na situação de aula descrita na sequência, na qual foram organizadas quatro estações com atividades que abordaram o rolamento para frente, o salto no trampolim, o rolamento para trás e o movimento de estrela.

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 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 movimento 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

9 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.

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 se posicionou 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 de 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 orientava os demais alunos nas outras atividades (Diário de campo, 9-5-2019).

Notamos, no início desse episódio, que Pablo, acompanhado do pesquisador e de 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 em Pablo para 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 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 permanecesse 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) nos adverte que é necessário que o professor identifique os interesses do aluno, organizando o ambiente de aprendizagem a partir de suas motivações, em um trabalho 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 se aproxima 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. 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 proximal, ou melhor, iminente¹⁰ (Vigotski, 2007), ao adicionar um novo componente à atividade, a contagem. O estudo de Chicon *et al.* (2018), que analisa a brincadeira de faz conta em crianças com autismo, destaca que a inclusão de uma nova regra na atividade desenvolvida pela criança com autismo, sinalizada também pela contagem de um a três, possibilitou orientar a sua ação a favor de um processo de autocontrole do seu comportamento, potencializando sua participação, como vimos na situação aqui em análise.

10 De acordo com Prestes (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 zona de desenvolvimento iminente.

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-lhe 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 conseguisse 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 estudo realizado por Fiorini e Manzini (2016), 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 limi-

tação, e quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar (Fiorini; Manzin, 2016, p. 61).

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 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, chama 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 movimento 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 educando foi atendido nessa organização, ressaltamos ser importante que o professor regente atue mais próximo do aluno, 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.

Desse modo, 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 movimento de estrela e do rolamento para frente.

Considerações finais

Notamos que, no contexto inicial observado, o aluno com autismo apresentava dificuldades em participar dos momentos de aula organizados pela professora junto com os colegas de turma. No entanto, percebemos que, com o desenvolvimento de um planejamento mais atento aos seus interesses e com uma ação pedagógica mais sistematizada por parte da docente, pouco a pouco, parece que ele foi encontrando sentido para seus anseios na aula e se interessando mais fortemente pelas atividades propostas.

Nessa direção, no momento da roda de conversa inicial da aula, destacamos um interessante movimento dos professores com a proposta de atividades com base nas fixações apresentadas pelo educando em objetos e coisas de sua terra natal. 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”.

Também 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. 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.

Em relação ao momento da vivência com o conteúdo da ginástica, identificamos que a organização da turma em pequenos grupos se constituiu como uma interessante possibilidade de sistematização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física para a participação do aluno com autismo.

Percebemos que essa configuração de aula 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.

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.

Com base nessas considerações, 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.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

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. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11231/1/tese_13321_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Fabiana%20Zanol%20Araujo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

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. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/76600/48686>. Acesso em: 15 jun. 2020.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v41n2/0101-3289-rbce-41-02-0169.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5617_Fernanda%20de%20Araujo%20Binatti%20Chiote.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0049.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Ceddes** (impresso), Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 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.

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.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

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. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de Psicologia).

5. A gestão do ambiente de aprendizagem na inclusão de uma criança com deficiência múltipla

José Francisco Chicon¹

Leonardo Pasolini²

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá³

Gabriela de Vilhena Muraca⁴

Rayanne Rodrigues de Freitas⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.5

Introdução

O debate em torno da educação inclusiva se baseia no direito de todas as pessoas, crianças, jovens e adultos, de receberem uma educação de qualidade que considere suas características e habilidades e satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. A inclusão, no âmbito da educação, pressupõe a

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 2 Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 3 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 4 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 5 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes). Mestranda em Educação Física/Ufes.

eliminação das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais que impedem o acesso ao direito à educação a muitos indivíduos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. O respeito à diversidade nos conclama a perceber que todos somos diferentes “[...] e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança” (Chicon, 2013, p. 43).

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento dos professores e de outros membros da equipe escolar no planejamento de ações e procedimentos que promovam a melhoria do atendimento aos alunos. No entanto, alguns estudos da área educacional (Chicon, 2005; Cruz, 2005; Jesus, 2006) revelam que os professores regentes e os de Educação Física, de maneira geral, dizem ter dificuldades para atuar com alunos que apresentam deficiência no mesmo espaço-tempo de interação, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão e evidenciar que precisam de mais apoio para desenvolver ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

O momento da Educação Física brasileira é de transformação, construção e (re)significação dos conhecimentos e práticas corporais (Chicon, 2013). Hoje, a área do conhecimento Educação Física promove sua universalização e prática em todos os segmentos de nossa sociedade.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco (1978) preconiza que: “A prática da educação física e do desporto é um direito fundamental de todos” (Unesco, 1978, art. 1). Na alínea 1.3, assevera que:

Oportunidades especiais devem ser disponibilizadas aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, aos idosos e às pessoas [com] deficiência, a fim de permitir o desenvolvimento pleno de sua personalidade, por meio de programas de educação física e de esportes adequados às suas necessidades (Unesco, 1978, p. 3).

Portanto, urge que pesquisas sobre práticas pedagógicas e formação de professores sejam desenvolvidas, e nelas não nos pode escapar a preocupação com a gestão da aula (Rodrigues, 2003), no sentido de apontar caminhos, estratégias, formas de interação e mediação, sensibilização, para que as crianças com deficiência possam encontrar, em ambiente escolar e não escolar, um espaço acolhedor, que lhes possibilite o acesso, permanência e aprendizado.

Sendo assim, visando a contribuir na construção do conhecimento para modificar as condições e circunstâncias para o movimento de inclusão de crianças com deficiência, vimo-nos impelidos em propor este estudo realizado em ambiente não escolar, com o objetivo de discutir e analisar as contribuições que a gestão da aula pelo professor de Educação Física pode operar nos processos inclusivos de crianças com deficiência múltipla.

Metodologia

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (Ludke; André, 2013). Está orientado para a observação, registro e análise da ação gestora do professor de Educação Física, ao desenvolver uma proposta pedagógica no espaço da brinquedoteca com uma turma inclusiva, em que uma criança com deficiência múltipla⁶ interage no mesmo espaço-tempo com crianças não deficientes.

Os participantes do estudo foram 15 crianças, de ambos os sexos, com idades de quatro anos: 14 não deficientes do Colégio de Aplicação Criarte Ufes e uma com deficiência múltipla, com idade de 11 anos, sexo masculino, oriunda da comunidade de Vitória-ES. Esses alunos foram atendidos na brinquedoteca, organizada no espaço do Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), por seis estagiários do Curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no período de agosto a dezembro de 2014, totalizando 16 aulas/registros.

Rafael⁷ (sujeito deste estudo) apresentou diagnóstico de deficiência múltipla: paralisia cerebral severa, autismo e cardiopatia cianótica complexa. Para além desse diagnóstico médico, Rafael, ao adentrar o espaço da brinquedoteca, demonstrava alegria, busca pelos sons com movimentos da cabeça, agitação por perceber que chegou ali. Despertava a curiosidade dos colegas, pois se deslocava, no espaço da brinquedoteca, ao ser transferido da cadeira de rodas, em uma prancha de madeira forrada com espuma, de mais ou menos um metro quadrado, com rodinhas, puxado por um cabo de vassoura. Muitas vezes,

6 A deficiência múltipla é a ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente na mesma pessoa, deficiências intelectuais, físicas ou sensoriais (Brasil, 2006).

7 Nome fictício utilizado visando a preservar a identidade do aluno sujeito deste estudo.

esse carrinho se transformava em uma das atrações na brinquedoteca, em que todos os alunos curtiam o objeto, ganhando a função lúdica de brinquedo. Porém, Rafael apresentava limitações, como: o não controle sobre os membros superiores e inferiores, não realizava comunicação oral, apenas grunhidos, totalmente dependente de mediação para interação com o meio físico e social.

Durante o atendimento, os estagiários assumiram as seguintes funções: dois atuaram na atenção e acompanhamento do aluno com deficiência múltipla durante a realização das aulas; um terceiro cuidou do registro das aulas em videogravação e fotografias; os outros três eram responsáveis pela coordenação da aula com os demais alunos. Para além desse momento, reuníamos-nos logo após o atendimento para realizar a avaliação e planejamento do encontro seguinte (das 15h às 16h30min) e grupo de estudos (das 16h30min às 17h30min).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante, videogravação das sessões e registros em diário de campo. O processo de análise dos dados ocorreu por meio da identificação de dois eixos de análise: a) organização e implementação de um esquema geral de funcionamento das aulas; e b) organização de contextos inclusivos.

Deficiência múltipla: primeiras aproximações

A inclusão de alunos com deficiência múltipla que apresentam necessidades educacionais acentuadas é um fato relativamente recente e novo na educação brasileira (Brasil, 2006). A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, como: a aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação (Chicon, 2013).

Por isso, consideramos o trabalho de sensibilização das pessoas para a aceitação das diferenças como um dos meios importantes para a promoção da inclusão nos diferentes ambientes sociais, como a escola. Outra ferramenta facilitadora para o processo de inclusão de uma criança com deficiência múltipla no grupo é o “olhar de perto”, isto é, esse olhar possibilita a percepção de algo que, de outro modo, escaparia à visão do conjunto (Kassar, 1996).

Esse “olhar de perto” para uma criança com deficiência múltipla pode ser feito pelo professor de Educação Física que, a partir do conhecimento das limitações e das potencialidades do aluno, pode buscar formas de mediação

por meio da estimulação sensorial, viabilizando a percepção do próprio corpo e a interação com os colegas e com o ambiente social.

Assim, no processo pedagógico e na própria gestão da aula, é importante que os professores tomem em consideração que alunos com deficiência múltipla:

Podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social. Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas. Apresentam, algumas vezes, interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir, comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos (Brasil, 2006, p. 13).

Nessa lógica, o professor necessita de um esforço maior para promover e programar uma prática inclusiva para os indivíduos diferentes que apresentam deficiência múltipla. No entanto, Vigotski (2007) nos conforta ao afirmar que esses alunos não são menos desenvolvidos, mas apresentam uma forma qualitativamente diferente de se desenvolver. Na linha desses argumentos, enfatizamos a fala de Góes (2002, p. 101), ao salientar que “[...] a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança”.

É necessário pensar que pessoas com deficiência múltipla devem ter acesso a possibilidades reais de desenvolvimento em seus processos de aprendizagem, seja dentro, seja fora da escola. Portanto, cabe aos profissionais da educação encontrar os meios de potencializar o aprendizado desses e de todos os alunos matriculados na escola.

A gestão do ambiente de aprendizagem

Buscar uma gestão do ambiente de aprendizagem que abranja ações que venham a oportunizar o desenvolvimento de potencialidades de sujeitos com deficiência múltipla requer muitos recursos, não só do professor, mas também do espaço onde acontecem as aulas. Por isso, “[...] o papel do professor é decisivo como competência profissional (organizar e gerir a classe) desempenhado em todo processo de ensino-aprendizagem” (Rodrigues, 2003, p. 18).

O professor deve criar/provocar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam produzir conhecimentos, porém, antes mesmo de “pensar em ensinar”, o professor precisa estabelecer formas de organização do funcionamento da classe/grupo. Nessa lógica, Rodrigues (2003) indica três aspectos que são de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem. São eles:

- a. organizar e implementar um esquema geral de funcionamento da classe;
- b. conceber uma estrutura de organização do espaço, do tempo, dos recursos, dos alunos etc.;
- c. planejar e implementar uma estrutura de atividades de ensino, com seqüências e encadeamentos perfeitamente rotinizados.

São três ideias que facilitam muito a organização do professor e do ambiente de aprendizagem, pois elas nos trazem o aspecto da rotina para o grupo durante as intervenções. Tendo como base a atuação do professor em diferentes contextos de aprendizagem, concordamos com Rodrigues (2003) quando destaca três estratégias indispensáveis para a inclusão de alunos com deficiência:

[...] o professor deverá analisar se os cenários de organização do ambiente de aprendizagem proporcionam lugar e condição para as necessidades dos alunos; em segundo lugar, terá de decidir se as rotinas de organização da aula incluem ou excluem as necessidades especiais; em terceiro deverá verificar se [...] [as] atividades e sua organização sequencial dos percursos e ritmos de aprendizagem [contemplam a participação] de todos os alunos (Rodrigues, 2003, p. 25).

Tendo em consideração essas três estratégias, o professor gestor é capaz de construir o que Rodrigues (2003) chama de “planos de ação” (planos de aula), que são construídos como guias detalhados de atividades (quem faz o quê, com quem, com o quê, como, onde e quando). Para isso, o professor deve ter em mente o conhecimento sobre o lugar de atuação, ou seja, o cenário onde ele irá trabalhar, para que possa criar esquematizações que o ajudem a desenvolver estratégias necessárias para atingir seus objetivos, estimulando a produção de conhecimento e o desenvolvimento pessoal dos alunos, favorecendo, assim, o processo de ensino e de aprendizagem.

A gestão da aula na perspectiva da inclusão: o encontro com Rafael

O encontro com Rafael ocorreu na porta da brinquedoteca. Ao chegar, acompanhado de sua mãe e sua irmã, Rafael estava sentado na cadeira de rodas, tendo duas faixas que sustentavam seu tronco ereto e preso à cadeira. Recebemos um abraço caloroso dos familiares, passando-nos uma sensação de confiança, aliviando nossa ansiedade. Conversamos um pouco sobre a história de Rafael e recebemos orientações sobre o manejo dele em termos de postura, transferência da cadeira de rodas para o solo e do solo para a cadeira de rodas, comportamentos etc. Os familiares ficaram por perto durante todo o processo de intervenção e, à medida que as dúvidas iam surgindo, eles iam nos auxiliando sobre o que fazer e como fazer?

Percebemos a situação como um desafio à nossa arte de ensinar. Tivemos a mãe e a irmã de Rafael, criaturas maravilhosas, sempre confiantes, alegres, com grande dose de otimismo, como colaboradoras que sempre apoiavam nossas ações e muito nos orientavam e ensinavam. A participação delas, no processo de ensino e de aprendizagem, foi fundamental e nos deu mais confiança para seguir em frente com nosso objetivo.

O processo de inserção desse aluno no grupo de crianças ocorreu lentamente, pela dificuldade de torná-lo membro reconhecido e aceito por todos. Primeiro, porque ele estava entrando em um grupo de crianças que estudavam na mesma escola, encontrando-as uma vez por semana, no dia do atendimento na brinquedoteca. Segundo, devido às características físicas e comportamentais de Rafael: era alto, cadeirante, não sustentava o tronco ereto por muito tempo na posição sentado, emitia grunhidos altos, não se movimentava, não falava; enfim, causava estranhamento aos colegas.

A organização do processo de ensino e de aprendizagem

O processo de aprendizagem e inclusão do Rafael sofreu modificações durante todo o período em que ele permaneceu matriculado no projeto. Durante as primeiras intervenções, buscamos observar o comportamento dele. Notamos um afastamento de todo o grupo em relação a ele, pois causava um estranhamento nas crianças, devido ao seu modo de ser, como já descrito. Dessa forma, concordamos com Jannuzzi (1992, p. 115) quando expressa:

Pode-se considerar que a rejeição ao estranhamento ou diferente faz parte do processo de formação de grupos, em que a categorização e a autocategorização atuam de forma a facilitar ou dificultar a aceitação no grupo. As diferenças comportamentais e físicas dos alunos em relação a seus colegas dificultam a assimilação no grupo, acentuando até o contraste entre eles.

Frente a essa situação de afastamento do grupo em relação ao Rafael, analisando os dados coletados, em termos da gestão da aula, identificamos os seguintes eixos reveladores de nossas ações pró-inclusão de Rafael nas atividades e no grupo: organização de um esquema geral de funcionamento das aulas e organização de contextos inclusivos. Para fins didáticos, resolvemos apresentar, descrever e analisar os dois eixos concomitantemente.

Organização de um esquema geral de funcionamento das aulas e organização de contextos inclusivos

Para dar maior organicidade às aulas, conforme salienta Rodrigues (2003), trabalhamos com um esquema de aula que assim se configurou: ritos de entrada, atividade dirigida, momento de escolha dos cantos temáticos da brinquedoteca por interesse e ritos de saída.

Para efeito deste estudo, vamos apresentar esses diferentes momentos da aula com seus fundamentos e o desenvolvimento das atividades durante as intervenções realizadas, situando a participação de Rafael.

- **Ritos de entrada**

Esse é o momento inicial de todas as aulas, em que as crianças adentram em silêncio o espaço da brinquedoteca e se posicionam sentadas em círculo, com o objetivo de relembrar fatos e acontecimentos da aula anterior. Um brinquedista⁸ é responsável por conduzir a conversa com todo o grupo de crianças, instigando-as a relembrar acontecimentos da aula anterior, por exemplo: quem brincou com Rafael no carrinho? Como foi a

8 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (1994), é aquele que estimula a brincadeira infantil.

brincadeira? Quem estava discutindo pelo uso do mesmo brinquedo? Qual foi a solução que encontraram para resolver o problema? etc. Sempre fazemos uso da palavra em nome de Rafael, dizendo para todo o grupo do que ele brincou, do que mais gostou, com quem brincou.

Esse momento é muito importante para o processo educacional, pois, ao fazerem esse exercício, as crianças estabelecem e organizam a relação pensamento-linguagem, trocam experiências e identificam a continuidade das aulas. Assim, consideramos a linguagem como uma ferramenta norteadora do nosso processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 22-23):

[...] as crianças aprendem a usar a linguagem de um modo que lhes permita ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura [...]. A criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal.

- **Atividade direcionada**

Esse momento é desenvolvido seguindo um cronograma de atividades planejadas para todo o grupo durante o semestre. O conteúdo envolve atividades relacionadas com os jogos tradicionais infantis — piques, cantigas de roda, amarelinha etc. (Kishimoto, 1996) e a arte de contar histórias — tematizando, por meio das histórias, a questão da diversidade/diferença, com o objetivo de sensibilizar os alunos não deficientes em relação ao acolhimento orientado ao colega com deficiência (Chicon, 2013). Caracteriza-se por ser um momento em que o professor/brinquedista direciona a tarefa a todos os alunos.

Esses jogos, brincadeiras e histórias infantis estão inseridos no meio social de cada criança desde seu nascimento, facilitando sua apropriação e consequente inserção no ambiente sociocultural onde vivem. Assim, de acordo com Brougère (1995, p. 98), “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao [ser humano]”.

Durante todo o semestre, adotamos estratégias pedagógicas de intervenção pensadas e elaboradas em nosso plano de ensino individualizado (PEI)⁹ para Rafael. Esse plano nos serviu de base para o desenvolvimento dos atendimentos realizados com Rafael, no sentido de sistematizar propostas para o processo de ensino-aprendizagem e percepção/participação dele no grupo. Essa forma de organizar o planejamento nos permitiu traçar métodos de ensino condizentes com as características individuais de Rafael, bem como nos auxiliou a melhor conhecer seu nível de desenvolvimento potencial¹⁰ (Vigotski, 2007), a partir das informações coletadas a cada aula no processo.

Nesse sentido, para ilustrar o modo como a intervenção era realizada nesse momento, destacamos uma ação mediadora em que a ênfase foi tematizar a questão da diversidade/diferença com as crianças, tendo como objetivo esclarecer a turma sobre a deficiência de Rafael, para facilitar sua inserção com os colegas.

Tematizando a questão da diferença/diversidade com as crianças

Assim que entramos na brinquedoteca com as crianças, percebemos a curiosidade delas em relação ao computador que estava na sala. Então, explicamos que, depois da conversa inicial, iríamos assistir a um desenho. O curta *Out of Sight*,¹¹ que dura pouco mais de cinco minutos. Trata-se de uma garotinha cega que passeia pelas ruas com o seu cão-guia até que, por causa de um assalto, ela se perde do cachorro e se desvia do seu caminho familiar. Logo, a menina acha uma varinha de madeira e a utiliza como uma forma de tocar as coisas e possibilitar seu deslocamento à procura de seu cão. Além da varinha, ela também se utiliza da audição e do olfato para perceber tudo o que estava à

9 O PEI é definido por Rodrigues (1991) “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais” (Rodrigues, 1991, p. 78).

10 Aquele em que a criança ainda não consegue realizar determinada tarefa de forma autônoma e independente, mas o faz com ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente.

11 “*Out of Sight*” (**fora de vista**) é um curta-metragem de animação produzido por três estudantes chineses como trabalho de conclusão de curso na Universidade Nacional de Artes de *Taiwan*.

sua volta. O curta também mostra como ela percebe o mundo que a cerca.

Ao finalizar o vídeo, iniciamos um diálogo com as crianças sobre o desenho, e elas disseram que a menina era uma fada, pois tudo em que ela tocava com a varinha ia mudando. Mas, na verdade, tudo que ela tocava com a varinha era mostrado como ela compreendia. Logo, percebemos que as crianças não compreenderam o sentido do vídeo. Então, começamos a explicar algumas coisas, por exemplo: o cachorro dela era seu amigo, mas também era o seu guia, pois ela era cega e percebia o mundo de outra forma, por meio da audição, do tato e do olfato.

Na sequência, pedimos que as crianças formassem duplas, orientando que uma faria a representação da menina cega, usando uma venda nos olhos, e o colega faria a função do cão-guia, auxiliando-a na exploração dos brinquedos, depois os papéis seriam invertidos.

Após a vivência, conversamos novamente com as crianças, tematizando a questão da diferença/diversidade, explorando a presença de Rafael e de sua mãe na sala. Segue trecho da narrativa:

Estagiário: Então, assim como a menina cega é diferente, nós também somos diferentes uns dos outros. Rafael também. Assim como você (apontando para uma criança) é diferente do seu colega. Observem, alguns de vocês são negros, outros brancos. O professor é careca, outros são cabeludos. No momento seguinte, a mãe de Rafael contou a história de como Rafael havia nascido e falou sobre algumas complicações que geraram a deficiência dele. Depois ela destacou as coisas que ele gostava ou não de fazer, ressaltando as igualdades e diferenças com as demais crianças. Sentindo-se à vontade para perguntar, as crianças se envolveram, questionando sobre os gostos e desgostos de Rafael, sempre com um olhar de descoberta diante de cada resposta (Diário de campo, 11-9-2014).

Na situação narrada, podemos identificar e perceber que as crianças precisam entender o que se passa com esse sujeito “diferente” e, para isso, o diálogo esclarecedor e franco é fundamental em todos os casos de inclusão, para aproximar as crianças não deficientes de crianças como o Rafael. É necessário que

elas percebam que Rafael também pode brincar e ser deslocado (na sua cadeira de rodas, no colchão e no seu carrinho), mas ele consegue isso da sua maneira, com ajuda de professores e dos colegas do grupo. Por mais que ele precise de ajuda, ele também é uma criança que gosta de brincar e, principalmente, precisa de outros colegas ao seu lado, pois “as crianças com deficiência múltipla podem e são capazes de aprender [...]” (Brasil, 2006, p. 43).

A partir dessa ação mediadora, “o olhar” das crianças sobre Rafael mudou consideravelmente de uma forma positiva e qualitativa. Elas já não demonstravam medo e receio de se aproximar dele. Passaram a sentar e brincar com sua cadeira de rodas. Participavam de brincadeiras com ele, por exemplo: quando era deslocado em seu carrinho, os colegas sentavam junto com ele, empurravam o carrinho, enfim, a relação ganhou novos contornos.

Com essa ação mediadora e outras mais que fomos desenvolvendo, percebemos que, na relação com os colegas, Rafael foi se tornando parte da turma, gerando um sentimento de pertencimento. Essa afirmação pode ser mais bem elucidada por Pichon-Rivière (1998) ao salientar que o pertencimento diz respeito ao grau de identificação dos membros do grupo entre si e desses com a tarefa — ao sentimento de identificação, alertando que as identificações sustentam a cooperação no grupo e que a cooperação pressupõe reciprocidade e se dá por meio do desempenho de diferentes papéis e funções.

- **Momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse dos alunos**

O momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse das crianças, é sem dúvida, o mais aguardado por elas, “A hora de brincar do que quiser”. Nesse momento, elas são instigadas a brincar e explorar os cantinhos e seus brinquedos, construindo, assim, situações de brincadeiras em pequenos e em grandes grupos. As crianças têm livre escolha para brincar, o que, segundo Kishimoto (1996), é muito importante para o processo de aprendizagem delas. Nesse sentido, a autora destaca:

[...] a concepção de brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia (Kishimoto, 1996, p. 21).

Em paralelo a essas escolhas, todos os brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, seja individualmente, seja em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincar juntos. Para Rafael, esse momento não era diferente, pois ele adorava passear pela brinquedoteca em seu carrinho e explorar alguns cantinhos. Sabendo que ele gostava de música, nós, em todas as intervenções, buscamos levá-lo até o cantinho da música para que ele pudesse brincar junto conosco e também com as crianças que lá estavam. Além do cantinho da música, passávamos muito pela cama elástica da brinquedoteca, brinquedo esse que o deixava muito feliz, e também o cantinho do fantoche, onde contávamos muitas historinhas.

Sendo assim, concordamos com Oliveira (2010, p. 37) quando destaca:

[...] a intervenção pedagógica é essencial na promoção do desenvolvimento de cada indivíduo, de cada sujeito. O sujeito não percorreria caminhos de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizagem, resultado da intervenção deliberada de outras pessoas na vida dele.

Por isso, planejamos atividades que se organizaram com a finalidade de alcançar os seguintes objetivos: aproximar Rafael do grupo e o grupo dele; proporcionar atividades de estímulo sensorial; movimentá-lo de formas variadas, por exemplo, na cama elástica, na bola de pilates, em seu próprio carrinho.

Com relação à organização de contextos de aprendizagem com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento dos sentidos, destacamos a atividade de exploração do cantinho da música, onde Rafael se sentia sempre muito à vontade. Por esse motivo, em todas as intervenções, buscamos uma interação de Rafael com esse cantinho, com os instrumentos lá presentes e com os colegas que se interessavam por essa brincadeira naquele momento.

Refinando os sentidos: Rafael brincando com a música

Após a conversa inicial, começamos a deslocar Rafael pelo espaço da brinquedoteca, demos algumas voltas e paramos no cantinho da música, onde começamos a tocar o tambor e o piano. Rafael conseguia dar alguns tapas no tambor por impulso e, cada vez que ele acertava, ele respondia com um sorriso enorme. Ao perceber que seu interesse pela atividade estava diminuindo, convidamos outras crianças para tocar instrumentos junto com ele. Formamos uma banda de cinco componentes. A

cada uma das crianças demos clavas que são utilizadas para produzir a batida do maculelê e explicamos como utilizar o instrumento. Na sequência, trocamos a clava por pandeiros, com o objetivo de variar a produção de sons e iniciar cantigas de roda. Prosseguimos assim até a perda de interesse. Rafael participou demonstrando alegria e interesse pela atividade e manteve sempre seu sentido auditivo aguçado, prestando atenção em tudo o que estava acontecendo (Diário de campo, 25-9-2014).

É relevante notar nessa atividade — e os professores precisam ficar atentos a isso — que trabalhar *os sentidos* (audição, visão, tato...) de uma criança com deficiência múltipla, com as características apresentadas por Rafael, talvez seja uma via interessante de interação dele com o mundo e com os grupos sociais que o cercam.

Também não poderíamos deixar de evidenciar, nessa narrativa, a importância do papel mediador do educador/brinquedista na promoção do encontro entre os diferentes atores presentes na brinquedoteca e na orientação da conduta compartilhada deles em relação ao desenvolvimento da atividade. É mister entender que “[...] é por intermédio do outro, de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao eu e interage com ele, que esse eu vai tomando forma no mundo. [...] o indivíduo vai constituindo seus modos de pensar, de agir e de sentir socialmente elaborados [...]” (Vigotski, 2007, p. 83).

• Ritos de saída

Enfim, chega ao final nossa ação mediadora, momento em que ouvimos de todas as crianças: “Ahhhhh, já?!”; sinal de que a aula poderia continuar sem nenhum problema, pois estava prazerosa. Mas, de qualquer forma, é hora de guardar os brinquedos, hora de arrumar toda a bagunça feita. No momento inicial, sempre reforçamos a ideia de arrumar e colocar todos os brinquedos em cada cantinho, para que eles estejam lá na intervenção seguinte, dormindo e esperando por eles.

Assim que os brinquedos são guardados pelas crianças, elas sentam no chão, formando um círculo, e iniciamos a conversa com o propósito de avaliar o realizado. Nesse momento, solicitamos que elas nos falem sobre o que brincaram, com quem brincaram, o que aconteceu de diferente na aula, do que mais gostaram de brincar etc.

Considerações finais

Em termos da gestão da aula, destacamos a organização dos quatro momentos — ritos de entrada, atividade direcionada, momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse dos alunos e ritos de saída — bem como a organização do Plano de Ensino Individualizado (PEI), elaborado em função de atender às necessidades educacionais de Rafael, como ferramentas importantes para um trabalho na perspectiva da inclusão, em que os processos de ensino-aprendizagem precisam estar bem articulados para possibilitar a apropriação do conhecimento, a participação e o envolvimento de todos.

Constatamos que, por ocasião da avaliação e planejamento do processo de intervenção, o professor deverá analisar se os cenários de organização do ambiente de aprendizagem proporcionam lugar e condição para as necessidades educacionais dos alunos; decidir se as rotinas de organização da aula incluem ou excluem os alunos com deficiência; e verificar se as atividades e sua organização sequencial dos percursos e ritmos de aprendizagem contemplam a participação de todos os alunos.

Para fins de orientação de trabalhos futuros com indivíduos com as características apresentadas por Rafael, destacamos do estudo:

- a. Os professores precisam ficar atentos para o fato de que trabalhar **os sentidos** (audição, visão, tato...) de uma criança com deficiência múltipla com as características apresentadas por Rafael, talvez seja uma via interessante de interação dele com o mundo e com os grupos sociais que o cercam. Por exemplo, atividades relacionadas com a exploração do universo da música.
- b. É preciso considerar firmemente a participação colaborativa dos familiares no processo de ensino-aprendizagem.
- c. No trato pedagógico da aula, o professor deve ter atenção à tarefa de construir com os alunos um sentimento de pertencimento ao grupo e à aula, isto é, o pertencimento diz respeito ao grau de identificação dos membros do grupo entre si e destes com a tarefa.
- d. Em turmas inclusivas, o professor deve organizar atividades que ponham em destaque o diálogo franco com os alunos sobre a questão da

diferença/diversidade, como observado na narrativa do uso do curtametragem de animação *Out of Sight* (fora de vista), no corpo do texto.

Referências

- BRASIL. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem. Deficiência múltipla. 4. ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 1. ed. São Paulo: Maltese, 1994.
- 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 (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Oficina obrigada e a “integração” do “deficiente mental”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 1, p. 51-63, set./out. 1992. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n01/v01n01a06.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.

RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In*: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial**: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto**. Paris: UNESCO, 1978. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por. Acesso em: 10 mai. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

6. A interação do educador com a criança com autismo na brincadeira: mobilizando o interesse da criança para explorar novos ambientes e brincar com seus pares

José Francisco Chicon¹

Hevilyn Rodrigues de Carvalho²

Suzana Azevedo Feltmann Silva³

Ingrid Rosa Carvalho⁴

Vitor Brandão de Souza⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.6

Considerações iniciais

Para melhor compreender a importância da interação social no desenvolvimento infantil, apoiamo-nos em trabalhos realizados por Vigotski (2007) e

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 2 Bolsista de Iniciação Científica e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 3 Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial InfantoJuvenil de Vitória/ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 4 Professora mestra em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 5 Professor de Educação Física mestre em Saúde Coletiva e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

seus seguidores, partindo da compreensão de que o homem se desenvolve no mundo a partir da interação social e das diversas relações que realiza com os outros nos diferentes espaços da vida social em que se insere.

Para Vigotski (2021), no transcorrer do desenvolvimento, há uma inter-relação entre condições biológicas e fatores sociais, de tal maneira que não é possível uma análise isolada da participação desses fatores na constituição de um ser humano. Em seu entender, o comportamento do indivíduo é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento.

A criança, desde o seu nascimento, já pode ser considerada um ser social em desenvolvimento, tendo em vista que suas manifestações acontecem porque existe um outro social. Mesmo quando ainda não utiliza a linguagem oral, a criança já está interagindo e se familiarizando com o ambiente em que vive, especialmente com a família, primeiro grupo social com o qual interage. A escola aparece como um outro ambiente de grande importância para sua constituição social, pois é nela que a criança estabelece uma relação diária com outros colegas, o que contribui significativamente para seu envolvimento social (Oliveira, 2010; Siqueira; Chicon, 2016). Nesse contexto, perguntamo-nos: no caso de crianças com autismo, como ocorre essa interação com os outros?

Estudos realizados por Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), Kanner (1997) e Orrú (2007, 2016) têm revelado que o autismo é compreendido como uma síndrome comportamental caracterizada por *déficit* na interação social, ou seja, dificuldade em se relacionar com o outro (tanto com crianças quanto com adultos), *déficit* de linguagem e alterações de comportamento afetando, muitas vezes, sua capacidade de desenvolver brincadeiras de faz de conta.

Devido a esses aspectos do autismo, observamos, no contexto escolar, o grande desafio colocado aos professores de forma a encontrar práticas educativas mais propícias à educação dessas crianças, principalmente pelas dificuldades relacionais que apresentam (Orrú, 2007, 2016; Chiote, 2013, 2015; Garozzi; Chicon, 2021; Siqueira; Chicon, 2016) e também em contextos de aprendizagem não escolares, como em brinquedotecas universitárias, no caso deste estudo (Chicon; Oliveira, 2021a; Chicon; Oliveira, 2021b; Sá; Siquara; Chicon, 2016; Araújo; Chicon, 2020; Salles; Chicon, 2020).

Especificamente em relação às crianças com deficiência, Vigotski (1997, 2011, 2021) ressalta que a intervenção pedagógica deve deslocar o foco da deficiência

das limitações da criança para as suas potencialidades, orientando para o investimento em ações que promovam a inclusão dessa criança em práticas sociais significativas no meio em que está inserida. Entre elas, destacamos o brincar.

Para Freitas (2008), as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

Nesse sentido, visando a contribuir na construção do conhecimento sobre a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da criança com autismo, realizamos o projeto de pesquisa em andamento, “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Ufes, por meio do Parecer nº 1.459.302, com o objetivo de compreender o brincar da criança com autismo em contexto de aprendizagem inclusivo e suas implicações para desenvolvimento infantil, baseados nos estudos da matriz histórico-cultural. No entanto, ao analisar melhor esse projeto, percebemos a necessidade de maior investimento na compreensão da interação do educador com a criança com autismo no ato de brincar.

Nessa direção, se, por um lado, levamos em conta as particularidades da criança com autismo, no que diz respeito à relação estabelecida com os pares e com os adultos em seu processo de socialização; por outro, sabemos que é somente nessa relação que ela será capaz de aprender e se desenvolver, o que nos coloca o desafio de estudar seus processos relacionais, guiados pelo seguinte objetivo: analisar de que forma o educador, na relação com a criança com autismo, mobiliza o interesse para explorar novos objetos e ambientes e brincar com seus pares.

Os estudos de Vigotski (2007, 2008, 2021), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), Araújo e Chicon (2020) e Salles e Chicon (2020) consideram que o autismo não torna a criança incapaz de aprender e se desenvolver, mas, diferentemente de outras crianças, requer atenção especial, recursos e busca de caminhos alternativos para dar resposta às suas singularidades.

Aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira

Conforme Chiote (2013), a ação de brincar é construída socialmente e tem origem nas experiências concretas da criança e em suas relações interpessoais. Apesar de parecer comum a todas as crianças, esse fenômeno se mostra variável dentro das particularidades de seu meio sociocultural, ou seja, a forma de brincar é moldada conforme as situações às quais o indivíduo é sujeito.

Quando falamos em autismo, notamos uma particularidade importante, que é o comprometimento de algumas habilidades psicológicas da pessoa. Entre elas, destacamos a dificuldade na interação social. Na perspectiva do brincar, essa condição se evidencia, principalmente, na comunicação (o brincar com) e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, o que prejudica a diversificação da brincadeira por parte da criança. Nesse sentido, mais do que as situações sociais que atravessam a sua trajetória, esses sujeitos precisam de um estímulo mais intenso para conseguirem brincar, especialmente, brincar de faz de conta (Martins; Góes, 2013).

Frente a essas dificuldades, no ato de brincar das crianças com autismo, o educador precisa estar sensível às suas peculiaridades e reconhecer a importância da brincadeira para o aprendizado e o desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (1997, 2007, 2008) e Leontiev (2016), a ação educativa intencional identifica na brincadeira imenso potencial para a emergência de processos psicológicos superiores (comunicação, consciência, juízo moral, memória...).

Para esses autores, durante a brincadeira, a criança se relaciona com uma série de condições sociais que proporcionam: a interação com os outros e com os objetos; a manifestação de atitudes solidárias, cooperativas e colaborativas; a expressão de sentimentos, emoções, interesses e opiniões; o desenvolvimento de movimentos básicos, como andar, correr, saltar, lançar, arremessar, equilibrar, rolar e outros; a resolução de situação-problema; a experimentação de variados ambientes e materiais; e o desenvolvimento da linguagem verbal e gestual. Enfim, o alargamento de suas possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir no mundo.

Nessa perspectiva, Chiote (2013, 2015) destaca a importância de o adulto brincar com a criança com autismo, estar junto com ela na brincadeira, significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como investir em situações de brincadeira que estimulem os demais colegas a se aproximarem e brincar com ela.

Para Chiote (2013), quando se trata da criança com autismo, o ato de brincar é muito mais visado sob o ponto de vista do diagnóstico, principalmente as estereotípias e limitações, do que o aspecto social do indivíduo, que é muito importante para a construção da brincadeira. Romper com essa concepção limitante da ação desse indivíduo no meio social requer um olhar para as suas possibilidades e potencialidades, refletindo sobre como os outros interagem e significam o mundo para ele.

De acordo com Vigotski (2021), a forma com que a pessoa com deficiência/autismo é orientada em sua relação com o meio sociocultural vai definir o destino dela. Logo, a mudança implementada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V, 2014), em relação às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), foi muito significativa, pois passou a considerar os níveis de suporte necessários para o seu aprendizado e desenvolvimento (exigindo apoio, exigindo apoio substancial e exigindo apoio muito substancial), deslocando o foco da dificuldade em si da pessoa (condição biológica) para as barreiras incapacitantes (físicas, procedimentais e atitudinais) presentes no meio sociocultural. Isso indica que a sociedade é que precisa encontrar os meios de responder às necessidades individuais dos seus cidadãos, e não o contrário, tendo em vista que a inclusão não depende de igualdade, mas, sim, da equidade (respeito à igualdade de direitos).

Para Martins e Góes (2013), é necessário criar e envolver a criança em situações de brincadeiras. Da mesma forma, as diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009), em seu art. 9º, recomenda que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira. Nesse sentido, entender as necessidades de cada criança, tenha ela autismo ou não, é fundamental para que as práticas pedagógicas ganhem a dimensão dos processos inclusivos.

Seguindo essa linha de pensamento, significar o mundo para as crianças com autismo requer que o professor seja capaz de criar condições para que esse sujeito amplie suas experiências e possa aplicá-las na brincadeira, o que vai viabilizar a diversificação do ato de brincar, com iniciativas da criança. É válido ressaltar, porém, que a mediação com essas crianças exige uma mudança na concepção do autismo, além de ações que facilitem a inserção desses indivíduos em situações de interação social (Chiote, 2013). É necessário abandonar o conceito de autismo como um transtorno

“incapacitante” e perceber as potencialidades do sujeito com autismo como passíveis de serem desenvolvidas.

Nesse sentido, Oliveira, Neves e Ronchi Filho (2020), Salles *et al.* (2021) e Chiote (2013) orientam para as possibilidades de desenvolver o processo de brincar da criança com autismo progressivamente. A priori, consideram válida a necessidade de esclarecer aos colegas não autistas e sensibilizá-los, tematizando nas aulas a questão da diferença/diversidade e, ao mesmo tempo, observando as ações dessa criança com autismo na brincadeira, percebendo suas preferências, aversões, costumes e constituindo vínculo.

Após essa etapa de observação e constituição de vínculo, o educador realiza a mediação tanto com essa criança, quanto com os demais colegas que a rodeiam. Assim, a criação de brincadeiras deve partir daquilo que interessa à criança com autismo e depois deve ser incorporada com elementos que extrapolam esse interesse, encorajando-a a experimentar novos objetos, situações e pessoas, principalmente, crianças. Dessa forma, o educador vai evoluindo para um estágio em que a criança com autismo aceite a interação e sugestão de brincadeiras por outros colegas, até a possibilidade de ela mesma propor ações e interações na brincadeira com os colegas.

Por fim, Martins e Góes (2013) apontam que a mediação do adulto pode propiciar condições para o desenvolvimento de ações imaginativas por parte das crianças, na medida em que esse adulto as incentiva a interagir com o outro e cria estratégias de exploração do uso significativo dos objetos e situações.

Metodologia

Este subprojeto se caracteriza como pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (Ludke; André, 2013). Apresenta, como foco a observação, registro e análise da interação do educador com a criança com autismo no ato de brincar na brinquedoteca universitária e em outros ambientes de aprendizagem.

O estudo será realizado tendo por base o uso de dados já coletados e registrados em videogravação pelo professor orientador deste trabalho, em razão da pesquisa mais ampla intitulada “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”. O conteúdo dos vídeos a serem analisados consta de 24 aulas/registros realizadas na brinquedoteca universitária, com duração de uma hora cada aula, gravadas no período de março a novembro de 2016, envolvendo a participação de dezessete crianças, de am-

bos os sexos, com idades de três a quatro anos, sendo dez crianças do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade.

Esses alunos foram atendidos na brinquedoteca, organizada no espaço do Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), por 13 estagiários do Curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas às quintas-feiras, das 14 às 15 horas, para o atendimento; das 15 às 16 horas, grupo de estudo versando sobre o tema: Jogo, mediação pedagógica e inclusão; das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento das aulas.

A dinâmica inicial de todas as aulas era caracterizada pelo acolhimento e a conversa inicial (ritos de entrada) com as crianças sentadas em círculo no centro da brinquedoteca, momento em que havia o diálogo com elas sobre os acontecimentos da aula anterior e sobre as atividades previstas. O segundo momento, de atividade direcionada, era desenvolvido seguindo um cronograma de atividades planejadas para todo o grupo durante o semestre. O conteúdo envolvia brinquedos e brincadeiras infantis; o desenvolvimento dos movimentos básicos, como andar, correr, saltar e lançar, mediados por atividades relacionadas com a arte de contar histórias sobre temas da literatura infantil (por exemplo: Peter Pan, Dumbo e outros), com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças não deficientes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com deficiência/autismo (Chicon, 2013; Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b).

Em seguida, os alunos eram conduzidos para a escolha, por interesse, dos cantinhos temáticos da brinquedoteca. Nesse momento, as crianças são instigadas a brincar e explorar os cantinhos e seus brinquedos, construindo, assim, situações de brincadeiras em pequenos e em grandes grupos. Para esse momento as crianças tinham livre escolha para brincar. Em paralelo a essas escolhas, todos os brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, seja individualmente, seja em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincarem juntos. Por fim, os ritos de saída.

Após arrumarem os brinquedos, as crianças são convidadas novamente a sentar em círculo no centro da brinquedoteca, com o objetivo de avaliar o realizado e sugerir atividades para a próxima aula. Quando as aulas eram executadas em outros ambientes de aprendizagem, como no caso deste estudo, na

quadra de areia, a atividade dirigida se prolongava até o momento da conversa de avaliação do realizado.

No caso das crianças com autismo que, em seu estágio de desenvolvimento, resistiam a participar das atividades coletivas, elas eram orientadas pelos brinquedistas que as acompanhavam na realização de atividades de seu interesse, por meio de um plano de ensino individualizado (PEI),⁶ em uma ação pedagógica que caminhava sempre do individual para o coletivo e do coletivo para o individual.

Durante o atendimento, os professores/brinquedistas assumiram as seguintes funções: dois atuavam no registro das aulas em videogravação e fotografias, sete no acompanhamento das crianças com autismo e síndrome de Down e quatro se revezavam na coordenação e acompanhamento da aula com o grupo de crianças não deficientes. Para essas ações de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, videogravação das aulas e registros em diário de campo.

O processo de análise do conteúdo dos vídeos se deu por meio da análise microgenética (Góes, 2000). De acordo com a autora, de um modo geral:

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2000, p. 9).

Para o processo de análise dos dados, debruçamo-nos, em uma primeira etapa, sobre os vídeos das 24 aulas registradas. Desse trabalho, selecionamos cinco episódios, considerados por nós representativos de manifestações dos aspectos interativos entre o educador e as crianças com autismo no ato de brincar na brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem. Em uma segunda etapa, esses episódios foram transcritos e realizada uma pré-análise

6 O PEI é definido por Rodrigues (1991), “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais” (Rodrigues, 1991, p. 78).

do material, selecionando um caso para uma análise mais refinada no capítulo de resultado e discussão dos dados.

A interação do adulto com a criança com autismo: mobilizando o interesse da criança para explorar novos ambientes e brincar com seus pares

Para dar início a este texto, cabe salientar novamente a importância da participação de crianças com e sem deficiência/autismo interagindo no mesmo espaço/tempo de aula, mediadas pela ação de brinquedistas, ou seja, educadores que incentivam, enriquecem e ampliam as possibilidades lúdicas da criança. Dessa maneira, o ambiente da brinquedoteca, que é rico em estímulos materiais (brinquedos), será rico também em sua diversidade, potencializando práticas inclusivas, mediadas por princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação.

É nas interações, modo de agir, sentir, pensar, falar e ser do *outro* que o *sujeito* (criança) vai tomando forma no mundo e se constituindo. Nessa direção, a mediação pedagógica em contextos educacionais inclusivos, como o apresentado neste estudo, no espaço da brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem, passa pela ação mediadora do educador/brinquedista que tem a missão de apresentar o mundo sociocultural de forma lúdica à criança.

Assim, cabe a pergunta: de que forma podemos realizar a inclusão e ampliar as possibilidades lúdicas da criança com autismo ao incentivá-la a interagir com os objetos e com seus colegas nas brincadeiras? De acordo com Chicon *et al.* (2016), isso pode ser feito mobilizando seu interesse para as práticas lúdicas do seguinte modo, por exemplo:

[...] quando uma criança está brincando sozinha com um carrinho, em um movimento de ir e vir, o professor/brinquedista pode dar novas opções para a brincadeira, como convidar a criança para uma corrida, sugerir a construção de uma estrada no piso, incluindo obstáculos, como pontes, túneis, subidas e descidas. Pode indicar a necessidade da organização de um posto de gasolina, oficina mecânica, lavagem de carro e convidar os colegas para participarem ocupando o papel social de frentista, mecânico e lavador, enriquecendo a brincadeira com as parce-

rias, ampliando os diálogos, a criação, as possibilidades relacionais, socioafetivas e psicomotoras. Da mesma forma, o professor/brinquedista, ao perceber o interesse de uma criança com autismo por um instrumento musical, pode convidar outros colegas a participar dessa atividade, estimulando a aproximação física entre eles, potencializando a relação, o sentimento de pertencimento ao grupo, enriquecendo a brincadeira e o processo ensino-aprendizagem (Chicon *et al.*, 2016, p. 283-284).

Nessa direção, alguns estudos (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b) têm destacado o papel que adultos e crianças mais experientes podem assumir no aprendizado e desenvolvimento do indivíduo com autismo. Entretanto, as peculiaridades de seus modos de interação com os outros frequentemente são apontadas como um fator que dificulta essas relações. Desse modo, torna-se importante analisar ações mediadoras utilizadas pelo educador/brinquedista para enriquecer e intensificar a relação entre a criança com autismo e os demais colegas em situação de brincadeiras.

Para essa finalidade, destacamos um episódio de aula que revela, na ação mediadora do educador/brinquedista, pistas importantes para diminuir a distância na interação entre as crianças com e sem autismo em situação de brincadeira em diferentes contextos de aprendizagem. Antes de apresentar o episódio, é importante compreender o enredo elaborado para o desenvolvimento da estratégia de ensino utilizado na dinâmica da prática educativa com as crianças, denominada de ginástica historiada, e as principais características dos cinco participantes com autismo presentes na aula.

O enredo utilizado desde as primeiras aulas com as crianças narra a chegada da pirata Mary no grupo, desesperada e triste, porque havia perdido alguns de seus pertences — bandana, luneta, espada e barco. As crianças ficaram atentas e curiosas com a narrativa da pirata Mary e começaram a propor lugares onde os objetos poderiam ser encontrados: “Podemos procurar na praia”, “No fundo do mar”, “Em cima da montanha”. Percebendo o entusiasmo do grupo, a personagem convida os pequenos a procurar seus pertences, acrescentando que, após os encontrarem, eles poderiam acompanhá-la na busca do baú do tesouro que está escondido na Ilha dos Pássaros. Assim, cada aula foi desenvolvida com o objetivo de criar situações de experimentação de movimentos corporais básicos, como correr, saltar, equilibrar, manipular e lançar, buscando encontrar um dos objetos perdidos (oito aulas realizadas até encontrar o baú do

tesouro no último encontro). A organização dessa estrutura de aula pode ser observada a partir da narrativa do Episódio 1.

As cinco crianças com autismo presentes na aula apresentavam as seguintes características: Camila⁷ (5 anos) — comunicação verbal, introvertida, com pouco iniciativa de brincar, participava das atividades coletivas com mediação do brinquedista; Olavo (6 anos) — comunicação não verbal, tímido, com iniciativa de brincar, participava das atividades coletivas com mediação do brinquedista; Gustavo (6 anos) — comunicação não verbal, com iniciativa de brincar, desviava a atenção das atividades com facilidade, tinha preferência em brincar sozinho, resistia em participar de brincadeiras coletivas, necessitava de muito apoio do brinquedista para essa finalidade; Marcos (4 anos) — comunicação verbal, extrovertido, dinâmico, sociável, com iniciativa de brincar e participava das atividades coletivas com pouco ou nenhum apoio do brinquedista; Jonas (6 anos) — comunicação verbal, tímido, sociável, com iniciativa de brincar e participava das atividades coletivas com mediação do brinquedista.

Episódio 1: Resgatando os barquinhos para encontrar o baú do tesouro da pirata Mary

A aula foi desenvolvida em uma quadra de areia, localizada nas imediações do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes. A programação constava de atividades relacionadas com o desenvolvimento do tema ginástica historiada — A pirata Mary: em busca do tesouro perdido.

A aula teve início com as crianças reunidas em círculo em um local próximo à quadra de areia. A professora brinquedista coordenadora da aula, caracterizada de pirata Mary, inicia a narrativa lembrando com os pequenos os objetos perdidos já encontrados, como a bandana, a luneta e as espadas, mostrando-os um a um. Em seguida, pergunta qual objeto ainda falta encontrar. Os infantes respondem em coro: ‘O barco’. Então, informa que o barco foi visto na Ilha

7 Os nomes das crianças com autismo apresentados neste estudo são fictícios.

do Tatuí⁸ (quadra de areia). A brinquedista mostra a imagem do tatuí e explica que é um bichinho que vive fazendo escavações na areia das praias e pede que todos coloquem as bandanas na cabeça (faixa de tecido de TNT) e peguem as espadas de jornal (todos ajudaram a confeccionar as espadas em aulas anteriores) para viajar em uma nova aventura — resgatar o barco da Pirata Mary. Todos se caracterizam de pequenos piratas e se deslocam mostrando euforia para o local indicado. As cinco crianças com autismo permanecem, nesse momento de conversa, auxiliadas pela ação mediadora dos brinquedistas que as acompanham individualmente durante as atividades (uma precisando de mais apoio para se manter próxima ao grupo [diálogo e ação corporal], as outras quatro, menos apoio [somente o diálogo], pois já conseguiam interagir melhor com o imaginário).

Chegando à Ilha do Tatuí (quadra de areia), os pequenos se entusiasmam com o novo espaço, que continha bolas coloridas de diferentes tamanhos e pesos espalhadas na areia, pequenas faixas de TNT enterradas na areia (pouco visíveis para eles) e colchonetes. Eufóricos, todos correm inicialmente para pegar uma bola e explorar o espaço, mas logo percebem, ao fundo da quadra, os pequenos barcos confeccionados com papelão, encapados e pintados com várias cores (um para cada criança), protegidos por quatro enormes tatuís (brinquedistas usando um colete amarelo, confeccionado com TNT), delimitados em uma faixa de areia de mais ou menos três metros entre as crianças e os barcos, a qual não poderiam ultrapassar.

Em frente ao problema para alcançar os barcos, a pirata Mary reúne o grupo e esclarece que, para pegá-los,

8 *Emerita brasiliensis* (Schmitt, 1935), conhecida pelos nomes comuns de *tatuí* ou *tatuira*, é uma espécie de crustáceo decápode anomuro da família dos *hipídeos* que habita praias arenosas, fazendo escavações na areia. Dificilmente ultrapassa quatro centímetros de comprimento, mas é possível o crescimento até sete centímetros, com carapaça castanho-amarelada. São encontrados na zona de arrebentação das praias do Brasil, onde vivem enterrados na areia, a pouca profundidade, apenas mantendo expostas as antenas, que são filtradoras de plâncton. Têm coloração branca. São usados na culinária. Sua presença é um indicador da qualidade ambiental de uma praia (Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Emerita_brasiliensis. Acesso em: 9 abr. 2023).

precisam encontrar uma maneira de fazer os tatuís dormirem. Então, pergunta: ‘Quem tem uma ideia para fazer os tatuís dormirem?’. As crianças pensam e uma reage fazendo sugestão: ‘Vamos cantar para eles dormirem’. A ideia foi aceita e combinaram a música sugerida por uma outra criança: ‘Dorme neném’. Assim, com a proposta de ação definida, a professora orienta que deveriam se deslocar todos juntos e em silêncio até a faixa de areia dos tatuís e, ao seu sinal, em coro, cantar a música combinada. Os pequenos cantaram com alegria e confiantes de que a proposta iria funcionar, mas se decepcionaram ao observar que os tatuís continuaram atentos, impedindo qualquer tentativa de as crianças passarem para pegar o barco.

As crianças com autismo participam de acordo com suas singularidades. Jonas encontrou satisfação em se deslocar no espaço arrastando os dois pés na areia, levantando poeira, repetindo o gesto pelo prazer que essa ação lhe proporcionava (alegria e sorriso presentes em seu rosto). Não participa da roda de conversa. Gustavo se interessa em pegar as bolas do campo de areia e jogá-las sobre o alambrado de dois metros de altura que fechava a quadra. Nessa situação, um brinquedista o acompanha no interior do alambrado e outro pelo lado de fora, retornando as bolas lançadas por ele. Nesse primeiro momento, ele não se interessou em participar com o grupo. Camila, Olavo e Marcos, com mediação dos brinquedistas, participam da atividade coletiva.

A pirata Mary reúne o grupo novamente e mostra que achou uma faixa de tecido enterrada na areia. Fala com os pequenos que esse material pode ajudar a fazer os tatuís dormirem e os instiga a escavar a areia procurando mais desse objeto na área da quadra. As crianças reagem à orientação com entusiasmo, espalham-se pelo espaço e escavam a areia. Aquelas que encontram o material vibram de alegria e levam a capa até a professora/brinquedista. Para essa situação, todas as crianças com autismo participam. Jonas mostrou euforia em escavar a areia com as mãos, até encontrar o objeto. Gustavo deixou a atividade com bola e, mediado pela ação do brinquedista, começou a escavar procurando o tecido, participando dessa ação coletiva. Marcos correu muito pela areia até encontrar o local que queria cavar. Camila

e Olavo permaneceram mais próximos das outras crianças e também acharam o material.

Depois que todos os infantes trouxeram as faixas de tecido, a pirata Mary elogiou o esforço coletivo deles e, principalmente, a participação de Gustavo e Jonas. Em seguida, mostrou que uma das faixas era maior que as outras e sugeriu uma ideia para fazer os tatuís dormirem: ‘O que acham de jogarmos todas essas bolinhas de peixe (bolas coloridas) para os tatuís? Assim, eles vão comer e dormir?’. Alguns alunos responderam: ‘Pode dar certo, depois do almoço fico com sono’. ‘Como vamos levar as bolas?’. A pirata Mary então chama todos para bem perto e, falando baixo, diz: ‘Para fazer isso vamos precisar da ajuda de todos. Vamos segurar essa faixa grande e colocar todas as bolas de peixe sobre ela. Depois vamos para perto dos tatuís e todos juntos lançaremos as bolas para eles comerem’. Todas as crianças ficam empolgadas com a ideia de pegar as bolas que estavam espalhadas pela quadra e agrupá-las sobre a faixa de tecido, que a professora, Camila, Olavo, dois colegas do CEI Criarte e dois brinquedistas seguravam se deslocando para receber as bolas. Gustavo pega três bolas de uma vez, fazendo malabarismo para carregá-las e colocar sobre o tecido. Jonas se deslocou arrastando o pé na areia para pegar e trazer uma bola até o tecido. Marcos saiu correndo e trouxe chutando uma bola para colocar no tecido.

Quando todas as crianças estão segurando o tecido carregado com as bolas de peixe, deslocam-se com ele pela quadra em direção aos tatuís, mostrando euforia e ansiedade. Chegando próximo à faixa de areia dos tatuís, a pirata Mary orienta as crianças para fazerem silêncio e diz: ‘Vamos contar até três e todos juntos com o tecido lançar a bola de peixe para os tatuís comerem. Depois, vamos observar se eles vão dormir para, enfim, pegarmos os barcos’. Ao contar até três, os pequenos lançam as bolas para a área dos bichinhos e eles começam a comer, sob o olhar de expectativa daqueles que lançaram. Um a um, os tatuís começam a espreguiçar-se, mostrando estar com sono e dormem.

Nesse momento, as crianças se confraternizam, abraçam-se e pulam de alegria, correndo para pegar seu barquinho (barco confeccionado de papelão, com formato

de um losango vazado, com alça). Elas vestem o barquinho auxiliados pela pirata Mary e outros brinquedistas e saem navegando pelo espaço de areia mostrando com sorrisos alegria, entusiasmo e vibração, em busca da Ilha dos Pássaros, onde está escondido o baú do tesouro. As crianças com autismo, mediadas pelos brinquedistas, participaram ativamente dessa proposta, em interação com os colegas. Na aula posterior a esta, as crianças encontraram o baú do tesouro. Dentro tinham brinquedos de fazer bolha de sabão. Foi uma diversão! (Videogração, junho de 2016).

Analisando o episódio, logo desperta nossa atenção o uso da estratégia da ginástica historiada pela professora brinquedista para mobilizar o interesse e a participação das crianças com e sem autismo na prática educativa proposta. Segundo Benites e Rodriguez (2008), Ota (2016) e Chicon *et al.* (2021), a ginástica historiada pode ser realizada de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que se conta uma história e as crianças a reproduzem de maneira gestual/corporal, por meio do se-movimentar, como podemos observar no episódio citado.

Na narrativa, a professora brinquedista cria um enredo referente ao conto sobre piratas, inspirada na história da literatura infantil Peter Pan e o Capitão Gancho, fazendo uma releitura com o tema “A pirata Mary: em busca do tesouro perdido”, procurando, ao narrar a história para as crianças, mobilizar o interesse delas por três vias: a) realidade — contando a história caracterizada de pirata; b) solidariedade — revelando, com expressão de desespero e tristeza, que havia perdido alguns pertences importantes, como bandana, luneta, espada e barco, precisando da ajuda delas para procurar; e c) curiosidade e desafio — indicando para as crianças a possibilidade de procurar o baú do tesouro escondido na Ilha dos Pássaros e descobrir o que tem no seu interior.

Por essa estratégia didático-pedagógica, a professora brinquedista consegue envolver as crianças com e sem autismo em um projeto comum de recuperar os pertences perdidos da pirata Mary e encontrar o baú do tesouro, podendo trabalhar os objetivos para favorecer a interação entre elas de forma colaborativa, atuando para resolver a situação-problema, confeccionar objetos/brinquedos, enfrentar seus medos e receios na relação com os obstáculos que eram criados e aprimorar os movimentos básicos de correr, lançar e saltar. Esses objetivos estão presentes no episódio em foco e também nas aulas realizadas anteriormente, quando elas conseguiram recuperar as bandanas,

as lunetas e as espadas, sempre confeccionadas com a quantidade de um objeto para cada criança e com a ajuda delas.

A decisão de confeccionar um objeto/brinquedo para cada criança não foi uma tarefa fácil, principalmente, em relação à construção dos barcos, pois exigiu um esforço enorme da equipe de trabalho e muitas horas de dedicação, para conseguir a quantidade de caixas suficientes, armazená-las em espaços limitados, cortá-las conforme o modelo preestabelecido, juntar as partes com cola, pintá-las e colocar a alça para a criança vestir o barco. O resultado foi maravilhoso. Como podemos observar no final da narrativa do episódio, os infantes com e sem autismo, ao vestirem os barquinhos, saem correndo pelo espaço, mostrando com sorrisos, alegria, entusiasmo e vibração. Mas, caso tivéssemos que confeccionar os barcos novamente, a decisão seria por fazer apenas um, representativo da navegação para chegarmos à Ilha dos Pássaros.

Essa articulação na ginástica historiada de elementos da literatura infantil com as práticas corporais facilita a compreensão e a realização da proposta pedagógica de ensino pelas crianças, conferindo sentido e significado às suas ações de uma maneira lúdica, alargando suas possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir no contexto social onde se encontram.

Na compreensão de Chicon *et al.* (2023, p. 106-107),

A estratégia da ginástica historiada mostra-se profícua, na medida em que coloca todos, crianças e adultos, no mesmo enredo, ligados aos papéis sociais dos personagens (protagonistas e antagonistas), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final. Essa regularidade facilita a compreensão textual da sequência de acontecimentos na aula, desperta a imaginação e a criatividade, provoca a interação e a colaboração entre os infantes, enriquece a linguagem verbal e gestual e dá protagonismo às crianças, ao se movimentarem na direção da realização das práticas corporais com sentido/significado.

Também Vigotski (2008), em seus estudos, afirma que as atividades lúdicas, impulsionadas pela imaginação e pelo faz de conta, têm uma contribuição significativa no aprendizado e desenvolvimento da criança, organizando experiências anteriores e novas possibilidades de interpretar o ambiente social onde está inserida, sendo fundamental para promover

sua autonomia. Nessa direção, vale destacar que a literatura, filmes, brinquedos, brincadeiras, jogos, músicas, desenhos animados e toda produção cultural para/do/com o universo infantil são importantes para a formação humana de qualquer criança.

Quando, na leitura do episódio, direcionamos nossa atenção para o momento em que a professora brinquedista conta a história para as crianças, percebemos que ela mobiliza o interesse delas procurando interagir, envolvendo-as psicologicamente no enredo, apresentando-se caracterizada de pirata, em um espaço externo, arborizado e com areia (campo de areia, representativo da Ilha do Tatuí), fazendo descrições sucintas e objetivas, com uso de imagens e explicação do que seriam os tatuís, sendo ardilosa com os gestos e com a voz, variando a intensidade, a velocidade, fazendo perguntas, dando pausas para propiciar a imaginação e deixando-as se expressarem, incentivando-as a utilizar a indumentária de pirata por elas confeccionadas.

As crianças com e sem autismo, por sua vez, mostraram-se atentas à narrativa da docente e entusiasmadas com a nova aventura: enfrentar os tatuís gigantes e recuperar os barquinhos. A exceção foi Gustavo, que dispersava a atenção, procurava se afastar do grupo, tendo que ser auxiliado com a mediação do brinquedista que o acompanhava para retornar. Todas as cinco crianças com autismo compreendem e interagem em situações de brincadeira de faz de conta ou imaginária (Vigotski, 2008) com mais ou menos envolvimento.

Cabe salientar que, para esse tipo de narrativa, em que a professora brinquedista aborda um tema envolvendo pirata, barco, baú do tesouro, tatuí e uma ilha, o espaço externo com areia, grama e árvores é bem mais representativo desse universo do que o espaço interno. Acrescentando o uso de indumentária e objetos relativos a esse contexto, temos um cenário propício à imaginação das crianças, com perigos, incertezas, desafios e descobertas.

Na sequência, as crianças adentram o campo de areia (Ilha dos Tatuís) e encontram ali bolas e colchonetes para interagir de forma espontânea, inicialmente, mas logo percebem a presença dos quatro tatuís gigantes (brinquedistas) entre elas e os barcos, impedindo-as de se aproximar deles. Nesse cenário, a professora brinquedista mobiliza o interesse das crianças para a brincadeira, gerando uma situação-problema e convidando-as para juntos, em colaboração, encontrar uma maneira de adormecer os bichinhos e pegar os barcos. Para desenvolver essa ideia, utiliza-se da mediação dialógica,

conversando com os pequenos, buscando tirar deles uma proposta que possa solucionar o problema em foco. Uma vez que as propostas são anunciadas, toma-se a decisão de qual delas irá experimentar e partem para a ação.

A depender do resultado, se positivo, o problema é sanado e a brincadeira prossegue desse ponto ou termina, caso contrário, retorna para o processo de diálogo e reflexão crítica para encontrar nova proposta de ação, até que se obtenha o resultado esperado. Vale salientar que, no caso daquelas crianças com autismo não verbais, nesse momento de reflexão crítica, o educador deve dirigir-lhes um olhar atento com o objetivo de identificar gestos e expressões indicativos do interesse em contribuir com a solução do problema.

Na prática, frente à situação-problema apresentada, a professora brincadista reuniu os alunos em torno de si e os incentivou, por meio do diálogo, a propor ideias para fazer os tatuís dormirem e alcançar os barcos. Nessa tempestade de ideias, uma criança sugere cantar uma música para fazer os bichinhos dormirem. O grupo considera a sugestão interessante. Então, precisam decidir qual música cantar. Uma outra criança sugere a cantiga de roda “Dorme neném”, sendo logo aceita pela coerência em relação ao objetivo a alcançar.

Com essa tomada de decisão, a professora brincadista orienta que a ação do grupo deve ser coletiva, anunciando que todos deveriam se deslocar juntos e em silêncio até a casa dos tatuís e, ao seu sinal, em coro, cantar a música combinada. Eles seguiram as orientações e cantaram com alegria e confiança de que a proposta iria funcionar, mas se decepcionaram ao observar que os tatuís continuaram atentos, impedindo-os de tentar pegar o barco. Com esse resultado negativo, retornam ao ponto de partida para nova rodada de conversa e elaboração de uma nova estratégia, mantendo ainda mais forte o interesse do grupo em encontrar uma maneira de superar esse desafio.

Nesse contexto, conforme observamos no episódio, as crianças com autismo participam de acordo com suas singularidades. Camila, Olavo e Marcos, com a mediação dos brincadistas, participam da atividade coletiva, permanecem na roda de conversa e interagem com os colegas na execução da cantiga de roda. No entanto, Jonas e Gustavo, mesmo com a mediação dos brincadistas que os acompanhavam, resistiram em permanecer na roda de conversa e participar da atividade coletiva nesse momento. Eles encontraram satisfação em outras brincadeiras iniciadas por eles e respeitadas pelos brincadistas.

Jonas encontrou satisfação em se deslocar no espaço arrastando os dois pés na areia, levantando poeira, repetindo o gesto pelo prazer que essa ação lhe proporcionava (alegria e sorriso presentes em seu rosto), caracterizando uma brincadeira de exercício, ou seja, a criança repete o gesto motor da mesma forma, várias vezes, pelo prazer que a ação lhe proporciona (Chicon, 2013). Assim, cabe salientar que esse interesse da criança pela sensação de prazer proporcionado pelo contato com a areia da quadra (novo ambiente de aprendizagem) serviu de mola propulsora para incentivá-la a participar com o grupo no momento da busca pelas faixas de tecido enterradas na areia — sensação positiva em cavar a areia e encontrar o objeto junto com os colegas.

Do mesmo modo, Gustavo se interessa em pegar as bolas do campo de areia e jogá-las sobre o alambrado de dois metros de altura que fechava a quadra, repetindo esse gesto várias vezes. Nessa situação, um brinquedista o acompanhava no interior do alambrado e outro pelo lado de fora, retornando as bolas lançadas por ele. Quando, então, o foco da aula foi escavar a areia para encontrar o tecido e pegar as bolas para jogar nos tatuís, ele se inseriu no grupo, visto que a prática era prazerosa para ele. Nesse caso, utilizamos o objeto bola para mobilizar o interesse de Gustavo para brincar com os colegas.

Nesse sentido, entendemos que as crianças com e sem autismo leem e interpretam o mundo e o pronunciam a partir de seu ponto de vista, de seu saber da experiência, pois são seres singulares e o espaço pedagógico pode potencializar intencionalmente a interpretação de que elas poderão dialogar com o mundo pelo brincar (Silva; Kunz; Sant'Agostino, 2010; Kunz, 2015).

Ao retornar com as crianças para mais uma rodada de conversa sobre como fazer os tatuís dormirem, a professora brinquedista mostra que achou uma faixa de tecido enterrada na areia e mobiliza o interesse dos pequenos para atuarem de forma coletiva e colaborativa, instigando-os a escavar a areia, como os tatuís, para encontrar mais desses tecidos, argumentando que seriam importantes para ajudar a pegar os barcos. As crianças reagem à orientação com entusiasmo, espalham-se pelo espaço e escavam a areia. Aquelas que encontram o material vibram de alegria e levam a capa até a professora/brinquedista.

Nessa situação, todas as crianças com autismo participam. Jonas mostrou euforia em escavar a areia com as mãos, até encontrar o objeto. Gustavo deixou a atividade com bola e, mediado pela ação do brinquedista,

começou a escavar procurando o tecido com os colegas, participando dessa ação coletiva. Marcos correu muito pela areia até encontrar o local que queria cavar. Camila e Olavo permaneceram mais próximos das outras crianças e também acharam o material.

De acordo com Vigotski (1997, 2008), o brincar é, para as crianças com e sem autismo, um ato constituído socialmente, livre e criativo. Por essa razão possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser. Por meio do brincar, elas expressam suas subjetividades, criatividade e emoções. Além disso, elas se inserem socialmente e se apropriam de valores, hábitos e culturas, transformando-os e ressignificando-os, na medida em que compartilham brincadeiras com seus pares.

Depois que todos os infantes trouxeram as faixas de tecido, a professora brinquedista elogiou o esforço coletivo deles e, principalmente, a participação de Gustavo e Jonas na brincadeira, reforçando a importância da integração deles no grupo e o reconhecimento dos colegas. Em seguida, de posse de uma faixa de tecido grande, foi ardilosa com as palavras, mobilizando o interesse dos pequenos a brincar de forma coletiva e colaborativa realizando o seguinte diálogo: “O que acham de jogarmos todas essas bolas de peixe (bolas coloridas) para os tatuís? Assim, eles vão comer e dormir?”. Alguns alunos responderam: “Pode dar certo, depois do almoço fico com sono”. “Como vamos levar as bolas?”.

A docente, então, ratifica a proposta: “Para fazer isso vamos precisar da ajuda de todos. Vamos segurar essa faixa de tecido grande e colocar todas as bolas de peixe sobre ela. Depois vamos para perto dos tatuís e, todos juntos, lançaremos as bolas para eles comerem”. Todas as crianças reagiram bem à proposta de pegar as bolas de peixe que estavam espalhadas pela quadra e agrupá-las sobre a faixa de tecido. Para segurar a faixa de tecido e deslocar como se fosse um carro recolhendo as bolas de peixe, a professora pediu ajuda a Camila, Olavo, dois colegas do CEI Criarte e dois brinquedistas, tornando a brincadeira mais interessante, aproximando fisicamente e na ação as crianças com e sem autismo. Como os outros colegas, Gustavo, Jonas e Marcos participaram ativamente da brincadeira, correndo pelo campo de areia, pegando uma ou mais bolas e trazendo para colocar sobre o tecido.

Por fim, a professora mobiliza o interesse das crianças com e sem autismo em torno de um objetivo comum, aproximando-as fisicamente, solicitando que

segurem o tecido carregado com as bolas de peixe e se desloquem com ele pela quadra em direção aos tatuís. Os pequenos mostram euforia e ansiedade. Ao se aproximar dos bichinhos, a docente organiza a conduta deles, anunciando que deveriam: a) fazer silêncio; b) ao contar três, todos juntos, com o tecido, lançar as bolas de peixe para os tatuís comerem; c) observar se eles irão dormir ao comerem as bolas de peixe; e d) caso os tatuís dormissem, eles deveriam pegar os barcos. Essa orientação foi fundamental para ajudar os pequenos e, principalmente, aqueles com autismo a regular seu comportamento.

Conforme Vigotski (2008), a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança se justifica pelo fato de que, ao brincar, ela se autocontrola e se autodetermina quando se submete às regras que estão presentes na brincadeira. Tanto as regras implícitas, nos jogos de faz de conta, quanto as regras explícitas, nos jogos com regras. Entende-se que, ao brincar, a criança amplia sua capacidade de dominar seu próprio comportamento, buscando compreender as regras que orientam aquela brincadeira.

O resultado dessa vez foi positivo, pois os tatuís, ao comerem as bolas de peixe, logo dormiram. As crianças se confraternizam, abraçam-se e pulam de alegria, correndo para pegar seu barquinho (barco confeccionado de papelão, com formato de um losango vazado, com alça). Elas vestem o barquinho, auxiliadas pela docente e outros brinquedistas, e saem navegando pelo espaço de areia em busca da Ilha dos Pássaros, onde está escondido o baú do tesouro. As crianças com autismo, mediadas pelos brinquedistas, participaram ativamente dessa proposta, em interação com os colegas.

Cabe salientar que a representação física dos tatuís foi importante para o sucesso da brincadeira, pois permitiu que os pequenos dimensionassem o tamanho do desafio que teriam que enfrentar para pegar os barcos, reconhecendo que não seria tarefa fácil e teriam que encontrar uma maneira de passar pelo obstáculo para atingir o objetivo da aventura.

Para Vigotski (2007, 2011), se desconsiderarmos as necessidades da criança com autismo e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seus avanços, pois todo progresso está ligado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos, tendo os/as docentes papel fundamental nesse processo.

Considerações finais

O estudo objetiva analisar de que forma o educador, na relação com a criança com autismo, mobiliza o interesse dessa criança para explorar novos objetos e ambientes e brincar com seus pares.

Na prática educativa narrada e apresentada neste estudo, reconhecemos que a interação do educador com a criança com autismo no ato de brincar é fundamental para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras, visto que, por meio da mediação pedagógica, a criança é incentivada a exercer atividades diversas. Nesse sentido, a professora brinquedista lançou mão de diferentes recursos didático-pedagógicos para mobilizar o interesse e participação das crianças com e sem autismo na prática educativa proposta.

Um dos recursos utilizados foi a estratégia da ginástica historiada, que atraiu a atenção das crianças para o desenvolvimento do tema: A pirata Mary: em busca do tesouro perdido. Em sua contação da história, procurou mobilizar o interesse das crianças caracterizada de pirata, mostrando expressão de desespero e tristeza, por ter perdido alguns pertences, de modo a sensibilizá-las para serem solidárias, ajudando na busca dos objetos e as desafiando a procurar o baú do tesouro escondido na Ilha dos Pássaros, bem como aguçando a curiosidade para descobrir o que tem no seu interior.

Em nossa percepção do episódio narrado, apreendemos que, para as crianças, é muito mais fácil aprender por meio da ginástica historiada, na medida em que coloca todos, crianças e adultos, no mesmo enredo, ligados aos papéis sociais dos personagens, apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexos e o final.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real possibilita à criança com e sem autismo libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções, alargando as possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir em relação ao meio e aos outros.

Durante a atividade propriamente dita, a professora brinquedista mobiliza o interesse das crianças com e sem autismo gerando uma situação-problema, que consiste em encontrar uma solução para adormecer os tatuís gigantes que impedem as crianças de pegar os barcos para viajar para a Ilha dos Pássaros

onde se encontra o baú do tesouro. Essa estratégia é desenvolvida por meio do diálogo, conversando com os pequenos, com o objetivo de tirar deles uma proposta que possa solucionar o problema apresentado.

Ainda na sequência do desenvolvimento da resolução da situação-problema, percebemos que a proposta da professora brinqueadeira em utilizar as faixas de tecido (enterradas na areia) e as bolas de peixe, como estratégia para organizar uma ação colaborativa entre as crianças com e sem autismo, foi profícua, favorecendo o envolvimento e a participação de Jonas e Gustavo na brincadeira e na ação compartilhada com os colegas (gosto pela areia e bolas, respectivamente), ao pegar as bolas e colocar no tecido, deslocar-se segurando o objeto junto com os demais, seguir a orientação da professora e jogar as bolas de peixe na área dos tatuís, aguardar a reação dos bichinhos (dormir), para, então, acompanhando a manifestação de euforia e alegria do grupo, vestir o barquinho e sair correndo (navegando) pelo campo de areia.

Nesse sentido, cabe salientar a importância de o educador mediar a relação da criança com autismo com o meio social, brincar com ela, estar junto com ela na brincadeira, significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como investir em situações de brincadeira que estimulem os demais colegas a se aproximarem e brincar com ela e vice-versa.

Entendemos que essa temática não se esgota aqui. Ainda há muito que estudar. Como esclarece Bosa (2022, p. 37):

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento de nosso próprio desenvolvimento [...]. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.

Referências

ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5)**. 5. ed. Porto Alegre, RGS: Artmed, 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni; RODRIGUES, Sara. Novas possibilidades da difusão da leitura: um olhar para arte e a educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 1-8, mar. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2030/3047>. Acesso em: 22 ago.2024.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane L.; ALBIAIS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo: possibilidades para o desenvolvimento infantil**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

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: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco *et al.* Fundamentos teórico-práticos sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil e a proposta de atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 25-116. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CHICON, José Francisco; CUNHA, Iago Peruchi; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann. A ginástica historiada como estratégia de ensino na prática educativa em crianças com e sem autismo. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo: apontamentos para as práticas educativas e inclusão**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 87-112. Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/19229>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti Chiote. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução – CNE/CEB nº 5/2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESC-NE005_2009.pdf. Acesso em: 13 out.2024.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706/411>. Acesso em: 30 set.2024.

FREITAS, A. B. F. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n76/v25n76a07.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar**: inclusão da criança com autismo na aula. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HggqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina Schmidt-Bauer *et al.* **Autismos**. São Paulo: Escuta; Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Injuí, 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pc-g9C9Kqqp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; NEVES, Giovanna Cristina Rodrigues; RONCHI FILHO, Jair. Intervenção pedagógica e brincadeira entre a criança com autismo e seus pares: uma experiência de formação inicial de professores. *In*: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: inclusão, intervenção pedagógica e formação**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 19-46. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

OTA, Giovanna Sayuri Garbelini. **Ginástica historiada e formação humana na educação infantil**. 2016. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In*: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial: antologia de textos**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 37 n. 4, p. 355-361, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000785>. Acesso em: 27 out. 2022.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A mediação pedagógica e a criança com autismo: o encontro com o outro na brincadeira. *In*: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: inclusão, intervenção pedagógica e formação**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 85-100. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

SILVA, Eliane Gomes da; KUNZ, Elenor; SANT'AGOSTINO, Lucia Helena Ferraz. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/78qzL6tN7ZvfdBH9DLCPHnR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQ-Wfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

7. A interação criança com e sem autismo na brincadeira com foco na dimensão espacial

José Francisco Chicon¹

Hevilyn Rodrigues de Carvalho²

Suzana Azevedo Feltmann Silva³

Thierry Pinheiro Nobre⁴

Brenda Patrocínio Maia⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.7

Considerações iniciais

Os processos interativos que envolvem a criança com diagnóstico de autismo têm mobilizado profissionais de diferentes áreas de conhecimento (Chiote, 2015; Araújo; Chicon, 2020; Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b), tendo em vista os desafios enfrentados de forma a compreender seus diferentes

1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

2 Bolsista de Iniciação Científica e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

3 Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial InfantoJuvenil de Vitória/ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

4 Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes). Mestrando em Educação Física na Ufes.

5 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

modos de inserção nas relações sociais e desenvolver práticas que atendam às suas necessidades educacionais de aprendizado.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), estima-se que existem mais de dois milhões de pessoas com autismo no Brasil e, com o avanço da legislação em relação à inclusão nas últimas décadas, a inserção dessas crianças em contextos escolares e não escolares, como as brinquedotecas universitárias, no caso deste estudo, por exemplo, vem aumentando e desafiando os educadores.

Segundo a *Autism Society of América* (ASA, 2000), o autismo é um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Para Oliveira, Victor e Chicon (2016), o autismo é uma síndrome cujas principais características definidas nos manuais diagnósticos têm sido os comprometimentos na interação social, na comunicação, nos padrões restritos de interesse e atividades e na imaginação. O autismo é, ainda hoje, um quebra-cabeça para muitos profissionais em suas diversas áreas de trabalho.

De acordo com estudos de Siegel (2008) sobre o desenvolvimento social de crianças com autismo, há uma tendência de essas crianças se isolarem ou se afastarem, mesmo em um ambiente repleto de pessoas, esquivando-se do toque do outro e tendo pouco contato visual com o outro. Não é muito usual o gesto de apontar por essas crianças, pois parte delas utiliza mais a estratégia de conduzir pela mão para obter o que deseja. Nesse contexto, parece não haver, para essas crianças, um sentido de partilha das próprias experiências e emoções.

Reportando à literatura sobre o assunto, autores como Orrú (2007, 2016), Chiote (2015), Araújo e Chicon (2020), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), Chicon, Sá e Muraca (2023), Chicon *et al.* (2019), Oliveira e Gebara (2010), Oliveira e Padilha (2016), Siqueira e Chicon (2016) e Salles e Chicon (2020) reconhecem a dificuldade de interação das crianças com autismo com outras crianças, mesmo assim são otimistas em afirmar avanços significativos nesse comportamento, quando elas são colocadas em um ambiente educacional acolhedor e que acredita no seu potencial humano. Entretanto, cabe ressaltar que nem todas as maneiras de interação podem fazer prosseguir esse desenvolvimento. Nesse sentido, a qualidade e peculiaridade das relações nas quais as crianças com e sem autismo se envolvem são determinantes.

Em seus estudos sobre a criança com deficiência, Vygotski (1997) salienta que a ação mediadora do educador deve dar ênfase às potencialidades dela, orientando-se para o investimento em ações que promovam sua participação em práticas sociais significativas no meio em que está inserida. Entre essas atividades, destacamos o brincar. De acordo com Freitas (2008), as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social e nas experiências com outros colegas, brinquedos e brincadeiras.

A brincadeira, para a criança, firma-se, então, como atividade fundamental para o seu desenvolvimento, por possibilitar que, enquanto brinca, sozinha ou em interação com outras crianças ou adultos, ela resolva problemas, elabore hipóteses em um pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo o alargamento das suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo (Vygotski, 2007, 2008; Araújo; Chicon, 2020; Arce; Duarte, 2006).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o brincar da criança não é uma ação natural, ou seja, é uma atividade que ela aprende culturalmente, torna-se fundamental, nos diferentes ambientes de aprendizagem, o adulto/educador brincar com a criança, estar junto com ela na brincadeira, significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como investir em situações de brincadeira que estimulem os demais colegas a se aproximarem e brincar com ela, fortalecendo os vínculos afetivos e a interação social (Oliveira; Victor; Chicon, 2016).

No que tange às práticas educativas, a inserção da criança com autismo em espaços inclusivos pode permitir-lhe vastas oportunidades de interações com outras crianças e adultos e com as produções culturais próprias à sua idade e também pode ter um efeito enriquecedor ao seu desenvolvimento, desde que adequadamente mediadas.

Assim, na direção de contribuir na compreensão da relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da criança com autismo, realizamos o projeto de pesquisa em andamento “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Ufes, por meio do parecer nº 1.459.302, com o objetivo de compreender o brincar dessa criança em contexto de aprendizagem inclusivo e suas implicações para o desenvolvimento infantil, baseados nos estudos da matriz histórico-cultural. Entretanto, ao analisar melhor esse projeto, percebemos a necessidade de maior investimento na compreensão

dos modos de interação criança com e sem autismo em situação de brincadeira na brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem.

Frente ao exposto, consideramos que o autismo não torna a criança incapaz de aprender e se desenvolver, mas, diferentemente de outras crianças, requer da prática educativa atenção especial, apoio, recursos e busca de caminhos alternativos para dar resposta ao seu modo peculiar de ser. Assim, nesta pesquisa, sentimo-nos desafiados a estudar seus processos relacionais, guiados pelo seguinte objetivo: analisar o modo de interação criança com e sem autismo nas situações de brincadeira em diferentes ambientes de aprendizagem, tendo como perspectiva a espacialidade.

A ocupação do espaço social pela criança com autismo

Os estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde suas primeiras publicações, caminham no sentido de defini-lo como uma síndrome comportamental, caracterizada por déficit na interação social, ou seja, dificuldade em se relacionar com o outro, déficit de linguagem e alterações de comportamento (Falkenbach; Diesel; Oliveira, 2010; Kanner, 1997; Orrú, 2007, 2016). Para este estudo, destacamos a dificuldade de interação social como foco de análise.

É nas relações sociais que o ser humano se constitui e seu desenvolvimento está atrelado às condições oferecidas pelo meio social no qual está inserido (Chicon; Oliveira; Garozzi; Coelho; Sá, 2019). Depreendemos, portanto, a importância de estimular a relação entre crianças com e sem deficiência/autismo, visando ao seu bom desenvolvimento sociocultural. No caso de crianças com autismo, que apresentam comprometimento nas habilidades de interação social, surge a necessidade de um maior investimento dos adultos e/ou crianças mais experientes em situações de convívio coletivo, o que, segundo a perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1997, 2007) pode ser enriquecedor para o aprimoramento da capacidade de interação dessas crianças.

Nessa direção, entendemos que o processo de humanização da criança leva em consideração exercícios muito complexos, nas esferas intelectual e sociocultural, articulando o amadurecimento das funções psíquicas e motoras com a significação que os membros de seu círculo social atribuem às suas ações. Portanto, no contexto da relação com seus pares, a criança aprende regras de comportamento e convívio para além daquelas que são predefinidas

pelos adultos próximos a ela. Nesse meio, ela aprende o que é bom e o que é ruim, aceitável ou não, mais do que, simplesmente, o que é compreendido como certo e errado.

É válido ressaltar que a aproximação com o outro só ocorre quando a criança se sente segura (Araújo; Chicon, 2020). Pensando nisso, destacamos uma característica do autismo, a hipersensibilidade. Isso quer dizer que quaisquer alterações no ambiente ou nas ações das pessoas à sua volta podem ser facilmente percebidas por aqueles que estão no espectro, especialmente crianças, o que pode gerar fuga das situações de convívio.

Em relação ao afastamento e distanciamento social entre as pessoas, Hall (2005) descreve os diferentes tipos de percepção do espaço. Essa diferenciação entre os espaços é definida como proxémica (ocupação do espaço social pelo indivíduo), para a qual o autor estabelece quatro categorias: a) a distância íntima, que é o contato mais próximo entre duas ou mais pessoas, com uma distância máxima de 40cm; b) a distância pessoal, mais afastada, entre 40 e 120cm, de forma que o contato ainda seja possível; c) a distância social, que configura de 120 a 360cm; d) a distância pública, que caracteriza qualquer distância que ultrapasse 360cm. As categorias c e d não pressupõem contato físico.

Ainda segundo o autor, essas categorias de distanciamento são definidas inconscientemente pelas pessoas, a depender da situação que as rodeiam. Essa questão é importante, principalmente quando pensamos em analisar, neste estudo, o comportamento de crianças com e sem autismo interagindo entre si no mesmo ambiente de aprendizagem, em situações de brincadeira, haja vista que a maior aproximação entre duas ou mais pessoas perpassa pelos quatro níveis de distanciamento. O que vai determinar o limite dessa aproximação é a aceitação ou não desse contato por elas.

Nesse sentido, os esforços do “outro” (seja ele um adulto, seja outra criança) objetivam reduzir essa distância, de forma que a criança com autismo se sinta segura e motivada a permanecer na brincadeira. Destacamos, nesse ponto, o papel desse outro no processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de interação social e criação de vínculos. De acordo com Pino (2005), “o que converte a função natural em cultural e permite que esta apareça naquela é o olhar do Outro quando ele se torna olhar do eu” (Pino, 2005, p. 171). Ou seja, o ponto de articulação entre as funções biológicas (naturais) e sociais (culturais) é o significado que o outro atribui às ações

e apelos (gestos, ideias, sorrisos ou choro) da criança que, por sua vez, no processo de internalização desses significados, vai direcionar suas ações de acordo com o sentido atribuído anteriormente.

Em seus estudos, Chicon *et al.* (2016) citam o caso de um aluno com paralisia cerebral e autismo, que estava inserido em um contexto que estimulava a ação de brincar, mas, devido às suas limitações e a distância das outras crianças em relação a ele, não conseguia interagir e nem brincar efetivamente. As motivações para esse afastamento estavam relacionadas com o desconhecimento acerca da deficiência e a falta de identificação com o menino, haja vista que ele não brincava da mesma forma que os demais, o que causava estranhamento. Assim, a equipe de trabalho realizou ações educativas no sentido de sensibilizar as crianças não deficientes sobre a questão da diferença/diversidade e das singularidades próprias desse aluno, potencializando o acolhimento e as brincadeiras entre eles.

Segundo Chiote (2015), é importante realizar ações de esclarecimento e exposição de aspectos concernentes ao autismo para as crianças sem deficiência, ensinando-lhes a lidar com as limitações decorrentes desse transtorno do desenvolvimento, para que possam interagir de modo colaborativo e solidário.

Metodologia

Este subprojeto se caracteriza como pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (Ludke; André, 2013). Apresenta, como foco, a observação, registro e análise da interação criança com e sem autismo em situações de brincadeira em diferentes ambientes de aprendizagem (sala de ginástica, de lutas, brinquedoteca, pátio, playground e outros).

O estudo foi realizado tendo por base o uso de dados já coletados e registrados em videogravação pelo professor orientador deste trabalho, em razão da pesquisa mais ampla intitulada “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, por meio do Parecer nº 1.459.302.

O conteúdo dos vídeos a serem analisados consta de 24 aulas/registros realizadas na brinquedoteca universitária e em outros ambientes de aprendizagem (sala de lutas, sala de ginástica artística, quadra e outros), com

duração de uma hora cada aula, gravadas no período de março a novembro de 2016, envolvendo a participação de dezessete crianças, de ambos os sexos, com idades de três a seis anos, sendo dez crianças do Colégio de Aplicação Criarte/Ufes com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade.

Esses alunos foram atendidos na brinquedoteca, organizada no espaço do Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/CEFD/Ufes), por 13 estagiários do Curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, para o atendimento; das 15 às 16 horas, grupo de estudo versando sobre o tema: Jogo, mediação pedagógica e inclusão; das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento das aulas.

A dinâmica inicial de todas as aulas era caracterizada pelo acolhimento e a conversa inicial (ritos de entrada) com as crianças sentadas em círculo no centro do ambiente de aprendizagem, momento em que havia o diálogo com elas sobre os acontecimentos da aula anterior e sobre as atividades previstas. Em seguida, tínhamos atividade direcionada, momento em que eram desenvolvidas ações planejadas para todo o grupo durante o semestre. O conteúdo envolvia atividades relacionadas com as artes circenses e movimentos básicos (andar, correr, saltar, lançar, rolar e outros), com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças não deficientes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com deficiência/autismo (Chicon, 2013).

Na sequência, os alunos eram conduzidos ao momento de escolha, por interesse, dos cantinhos temáticos da brinquedoteca. Nesse momento, as crianças eram instigadas a brincar e explorar os cantinhos e seus brinquedos, organizando situações de brincadeiras individuais e em pequenos grupos, mediadas pela ação dos brinquedistas. Por fim, os ritos de saída, quando as crianças eram convidadas novamente a sentar em círculo no centro da brinquedoteca, com o objetivo de avaliar o realizado e sugerir atividades para a próxima aula. Nas situações de aula em outros ambientes de aprendizagem, os procedimentos seguiam essa mesma dinâmica.

No caso das crianças com autismo que, em seu estágio de desenvolvimento resistiam a participar das atividades coletivas, elas eram orientadas pelos brinquedistas que as acompanhavam na realização de atividades de

seu interesse, por meio de um plano de ensino individualizado (PEI),⁶ em uma ação pedagógica que caminhava sempre do individual para o coletivo e do coletivo para o individual.

Durante o atendimento, os professores/brinquedistas assumiam as seguintes funções: dois atuavam no registro das aulas em videogravação e fotografias, sete no acompanhamento das crianças com autismo e síndrome de Down e quatro se revezavam na coordenação e acompanhamento da aula com o grupo de crianças não deficientes. Para essas ações de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, videogravação das aulas e registros em diário de campo.

O processo de verificação do conteúdo dos vídeos foi realizado por meio da análise microgenética (Góes, 2000). Esse procedimento consta de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos. O exame é orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação resultando em um relato minucioso dos acontecimentos.

Para o processo de análise dos dados, debruçamo-nos, em uma primeira etapa, sobre os vídeos das 24 aulas registradas. Desse trabalho, selecionamos cinco episódios, considerados por nós representativos de manifestações dos aspectos interativos entre as crianças com e sem autismo nas brincadeiras. Em uma segunda etapa, esses episódios foram transcritos e realizada uma pré-análise do material, selecionando dois dos episódios para uma avaliação mais refinada no capítulo de resultado e discussão dos dados.

A interação criança com e sem autismo na brincadeira: encurtando a distância social

Para dar início a este texto, cabe salientar a importância da participação de crianças com e sem autismo interagindo no mesmo espaço/tempo de aula, mediadas pela ação de brinquedistas, ou seja, educadores que estimulam, enriquecem e ampliam as possibilidades lúdicas da criança. Dessa maneira,

6 O PEI é definido por Rodrigues (1991) “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais” (Rodrigues, 1991, p. 78).

o contexto de aprendizagem será rico em sua diversidade, potencializando práticas inclusivas, mediadas pela valorização de cada estudante e pelo desenvolvimento de atitudes cooperativas.

Desse modo, considerando nossos padrões de relação e de comunicação uns com os outros, um dos maiores desafios para a criança com autismo é estabelecer relações com outras pessoas e, principalmente, com outras crianças. Assim, é necessário entendermos que essa criança é um ser humano em formação, com interesses, desejos, medos, angústias etc. e é por meio da interação social que ela irá se formar como pessoa (Siqueira; Chicon, 2016). Entretanto, as peculiaridades de seus modos de interação com os outros frequentemente são apontadas como um fator que dificulta essas relações. Logo, torna-se necessário analisar a interação das crianças com e sem autismo nas brincadeiras mediadas pela ação do educador/brinquedista.

Para essa finalidade, destacamos dois episódios de aula que revelam pistas importantes para encurtar a distância na interação entre as crianças com e sem autismo em situação de brincadeira em diferentes contextos de aprendizagem — na sala de lutas e na sala de ginástica artística. Antes de apresentar o episódio, é preciso compreender a proposta de ensino e as principais características das crianças do grupo de quatro anos do Colégio de Aplicação Criarte Ufes e os quatro participantes com autismo, foco do estudo.

A proposta de ensino teve por conteúdo/tema as artes circenses. O uso de ferramentas, como a ludicidade permeando as atividades relacionadas com as artes do circo, como as palhaçarias,⁷ os malabares, os saltimbancos, os acrobatas etc., possibilitou às crianças uma manifestação corporal mais aberta às experiências, empoderando-as em seu modo de sentir, pensar e agir no mundo. Além disso, estimulou sua participação e envolvimento nas atividades pedagógicas propiciadas pelos educadores/brinquedistas, visando ao aprendizado dos diversos modos de se movimentar, brincar, socializar, compartilhar brincadeiras, enfrentar os desafios, participar da resolução de situação-problema, enfrentar os medos, respeitar a diversidade/diferença, fazer uso de diferentes linguagens para comunicar-se e expressar-se, ter domínio do comportamento e

7 A arte ou a técnica do palhaço (PALHAÇARIA. In: DICIONÁRIO online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/palhacaria/>. Acesso em: 4 abr. 2024). Na palhaçaria, os artistas utilizam técnicas de improvisação, acrobacias, malabarismo, música, dança e outras habilidades para criar um ambiente de diversão e descontração.

do movimento, resultando em uma ação com sentido/significado para elas. A organização dessa estrutura de aula pode ser observada melhor na narrativa do Episódio 2.

As quatro crianças com autismo, sujeitos foco do estudo, apresentavam as seguintes características: Yan⁸ (5 anos) — comunicação verbal, extrovertido, dinâmico, sociável, com iniciativa de brincar, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com nenhum suporte do brinquedista; Moacir (6 anos) — comunicação não verbal, com pouca iniciativa de brincar, manifestava preferência em brincar sozinho, interesses restritos, resistindo em participar de brincadeiras coletivas, necessitando de suporte substancial do brinquedista para essa finalidade; Hélio (5 anos) — comunicação não verbal, introspectivo, com pouca iniciativa de brincar, desviava a atenção nas atividades com facilidade, interesses restritos, manifestava preferência em brincar sozinho, resistindo em participar de brincadeiras coletivas, necessitando de suporte substancial do brinquedista para essa finalidade; e Serafim (5 anos) — comunicação verbal, dinâmico, sociável, desviava a atenção nas atividades com facilidade, com iniciativa de brincar e participava das atividades coletivas com pouco suporte do brinquedista.

O grupo quatro anos da Criarte era formado por dez crianças, de ambos os sexos, sociáveis, caracterizadas por apresentar linguagem articulada, capacidade de realizar brincadeiras de faz de conta, com iniciativa de brincar. Um grupo que respondia bem às orientações do brinquedista/gestor da aula, mas, em alguns momentos nas atividades, apresentavam conflitos de interesse (por exemplo: em relação a um brinquedo ou na forma de realizar determinada tarefa), exigindo mediação mais específica do educador. Elas também foram orientadas em relação ao comportamento dos colegas com autismo presentes na turma.

Episódio 1: Palhaçaria — o encontro com a diversão e a alegria

A aula foi desenvolvida na sala de lutas do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes). A sala é ampla (300m²), com o piso coberto por tatames de borracha, nas cores

8 O nome das crianças com autismo e dos brinquedistas apresentados neste estudo são fictícios.

verde e vermelho, com alguns tatames azuis de 2m de comprimento por 1m de largura, empilhados no cantinho da sala. A programação da aula constava de atividades relacionadas com a arte circense, com a presença de um convidado especial — o palhaço Dr. Unimed,⁹ responsável por realizar a mediação das atividades com as crianças, apoiado pelos educadores/brinquedistas.

A aula teve início com as crianças reunidas e sentadas na faixa vermelha do tatame; a faixa verde foi usada como palco para a apresentação das palhaçarias pelo Dr. Unimed. Ele entrou na sala com sua indumentária de palhaço, recebendo aplausos das crianças e dos adultos presentes. Colocou uma música infantil de fundo que alegrava a todos. Provocou situações de interatividade com os pequenos. Iniciou sua apresentação convidando uma das crianças do Colégio de Aplicação Criarte para ajudá-lo a abrir uma maleta mágica e descobrir o segredo que estava guardado ali. Yan (criança com autismo), curioso e atento ao que estava acontecendo, toma a iniciativa de se deslocar do grupo para ir ao encontro da colega no palco e, junto com ela, carrega a maleta até o Palhaço. Ele pega o objeto em suas mãos, faz suspense e abre, revelando dois balões-palito (balão comprido e cilíndrico, próprio para fazer esculturas simples para crianças). Entre dobras e torções, faz um chapéu para a menina. Um pouco receoso, Yan começa a recuar, mas, sem distrair a atenção, aguarda a colega receber o chapéu para acompanhá-la de volta ao seu lugar no grupo.

Durante toda a apresentação da palhaçaria pelo Dr. Unimed, que durou em torno de 25 minutos, Yan mostrou-se interessado, curioso, solidário em acompanhar os colegas que eram convidados a participar. Ia à frente do palco, imitava atitudes do palhaço, vibrava com os acontecimentos, pulava de alegria entre os colegas, sorria, não conseguia ficar sentado e permaneceu a maior parte do tempo em pé próximo aos colegas. Os demais alunos do Colégio de Aplicação Criarte permaneceram todos

9 Ator que realiza palhaçarias com os pacientes internados em hospitais da Grande Vitória (ES) e para as crianças em projetos sociais, com o objetivo de transmitir alegria e diversão aos beneficiários. Denomina-se Dr. Unimed em razão de receber patrocínio da Confederação Nacional das Cooperativas Médicas (Unimed) para a realização de seu trabalho social.

sentados, próximos uns dos outros, interessados, atentos e encantados com as atividades. Só se levantaram quando convidados a ir ao palco e mostravam alegria com a presença de Yan ao lado deles.

Além de Yan, estavam presentes outras três crianças com autismo. Durante a apresentação circense, elas manifestaram atitudes bem diferentes. Resistiram em ficar sentadas com o grupo e mostraram desinteresse em participar da proposta. Cada uma, conforme seu interesse, mediada por um educador/brinquedista, escolheu algo diferente para fazer, afastando-se do conjunto das crianças. Moacir foi para o cantinho onde estavam os tatames azuis e ficou sobre eles, brincando com uma bola de plástico, pulando, descendo e subindo, observando os colegas e as palhaçarias, de vez em quando. Hélio, muito introspectivo, demonstrando indiferença ao que estava acontecendo, atraído pela música, deslocou-se até a caixa de som, deitou-se próximo a ela, dobrou as duas pernas para cima e ficou relaxado ouvindo a melodia. Serafim, por sua vez, pegou uma bola de pelúcia, afastou-se do grupo e ficou brincando com o brinquedista, mas mostrava com o olhar que estava atento ao que acontecia no circo.

Ao término da apresentação das atividades circenses, nos 15 minutos restantes da aula, os brinquedistas transformaram o cantinho onde estavam os tatames azuis empilhados em uma plataforma de escorrega, usando os próprios tatames, e convidaram as crianças com e sem autismo a experimentar o novo brinquedo. O espaço virou uma nova atração. Todas as crianças se deslocaram para o local e interagiram na brincadeira. Moacir, que ficou afastado do grupo todo o tempo da apresentação circense, nesse momento, vibrava com a presença dos colegas, subindo e descendo a rampa do escorregador junto com eles (escorregavam de barriga para baixo, barriga para cima e sentados). Da mesma forma aconteceu com Serafim, Yan e Hélio (este último mediado pelo adulto), puderam usufruir dessa brincadeira com os demais colegas (Videogravação, outubro de 2016).

Na análise desse episódio, tomaremos por base estudos de Hall (2005) sobre espacialidade, indicando que é observada, em ambientes de aprendizagem escolares e não escolares (como o deste estudo), uma particularidade entre os

sujeitos que se evidencia nas relações entre as crianças quanto as distâncias entre elas ou o modo como elas se colocam espacialmente em relação às outras, principalmente, quando observamos crianças com autismo. Essa noção da distância espacial é definida por Hall (2005) como proxêmica, isto é, “[...] a inter-relação entre observações e teorias do uso que o homem faz do espaço como uma elaboração especializada da cultura” (Hall, 2005, p. 1). Melhor entendido, seria a ocupação pessoal do espaço social pelo ser humano.

Para esse autor, a percepção do espaço pelos sujeitos é dinâmica, tem relação com a ação deles em determinado lugar. Algumas pessoas têm dificuldades quando estão diante de um espaço público (acima de 360cm) e diante de plateias; outras têm problemas com o espaço íntimo (até 40cm), não conseguindo suportar a proximidade com outras pessoas. A distância pessoal (de 40cm a 120cm) separa os sujeitos como uma bolha de proteção, porém com a proximidade suficiente para que possam se tocar. Na distância social (de 120 a 360cm), isso não acontece. Eles ficam mais distantes e, algumas vezes, existe a relação de poder, como a de professor com o aluno em algumas situações. Podemos perceber essas características nas crianças com autismo no espaço da brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem, porém é difícil discernir a origem dessas reações.

Analisando o episódio, logo desperta nossa atenção a magia que o palhaço exerce sobre as crianças do Colégio de Aplicação Criarte Ufes e o comportamento de Yan, conquistando a atenção e o interesse dos colegas com suas palhaçarias, envolvendo-os ativamente na construção do espetáculo com música, confecção de objetos e brincadeiras. Essas crianças reagem às atividades propostas com entusiasmo e alegria. Quando convidadas a participar de alguma brincadeira no palco com o Palhaço, prontamente se mostram disponíveis, levantam-se e dirigem-se até ele. Sob sua orientação, realizam as ações lúdicas solicitadas e depois retornam aos seus respectivos lugares no tatame. Demonstram com sorriso empatia pela presença do Yan ao lado delas e entendem o distanciamento dos outros colegas com autismo em alguns momentos da aula, em razão de receberem orientação dos brinquedistas sobre os modos de ser e estar desses alunos.

Como podemos observar na descrição do episódio, em seu modo de ser, Yan não necessita de suporte do brinquedista para participar ativamente da atividade, pelo contrário, mostra autonomia e independência para tomar suas decisões, inclusive, acompanhando alguns colegas até o palco, mesmo não

sendo convidado pelo palhaço, ficando próximo, em uma atitude colaborativa, como notada no gesto de segurar a maleta mágica junto com a colega, aguardar que ela receba o chapéu para retornar ao seu lugar no tatame. Como sua atitude não atrapalhava a encenação, foi apreciada e aceita por todos. Durante o tempo de apresentação, permaneceu interessado e atento aos acontecimentos, porém raras foram as vezes que ficou sentado, permanecendo grande parte do tempo em pé, deslocando-se e voltando-se até o palco. Com o seu autismo, não conseguia manter-se sentado. Tinha necessidade de se movimentar e resolveu essa tensão singular indo e voltando calmamente, acompanhando os colegas até o palco.

No caso de Moacir, Hélio e Serafin, a situação foi bem diferente. Como descrito no episódio, os três mostraram desinteresse em participar da proposta e não aceitaram ficar sentados com o grupo e nem brincar entre si. Mesmo mediados pelo educador/brinquedista que os acompanhava, mantiveram-se bem afastados. Moacir brincou com o brinquedista na pilha de tatames azuis localizada no canto esquerdo da sala. Hélio, atraído pela música, deslocou-se até a caixa de som que estava no fundo da sala, deitou-se ao lado e ficou relaxado ouvindo a melodia. Ambos requerem um nível de suporte substancial dos brinquedistas para auxiliá-los na realização de suas atividades. Apresentam dificuldade de comunicação, interação social e padrões restritivos de interesse.

Serafim, por sua vez, ficou no canto direito da sala, jogando a bola de pelúcia com o brinquedista. Ele requer um nível de suporte que necessita de pouco ou nenhum apoio do brinquedista para realizar as atividades e participar do coletivo, apresenta fala articulada, capacidade de sociabilidade e manifesta interesse pelo meio social. Porém, nessa situação específica, não se interessou pela proposta da aula, permanecendo a uma distância pública, de fuga. Comportamento que não lhe é comum, bem diferente dos outros dias de aula, como poderemos observar, posteriormente, no Episódio 2.

Notamos, por um lado, na interação das crianças da Criarte e do Yan, em relação à proposta de atividade, a manutenção de uma distância pessoal e social, na qual o grupo compartilha experiências, expressa sentimentos e afetos, dialoga com o Palhaço e se movimenta em função das brincadeiras proporcionadas, vibra e se encanta com a apresentação circense.

Por outro lado, quando desviamos nossa atenção para Moacir, Hélio e Serafim, percebemos que a ocupação do espaço social por eles refere-se a uma

distância pública, em que se encontram a mais de 360cm do outro, o que significa que estão em alerta e adotando medidas evasivas ou defensivas, seja pela situação nova da palhaçaria (quebra da rotina de aulas), seja pelo retraimento diante de um ambiente emocional com muitas informações, seja pelo desinteresse pela atividade coletiva, seja pela preferência em brincar sozinhos em relação aos colegas. As duas últimas hipóteses nos parecem mais assertivas, pois não procuraram interagir nem entre si, mostrando interesses bem peculiares. Além disso, no momento da brincadeira de escorrega, mais próximo ao final da aula, mostraram que conseguem brincar com o grupo com alegria e entusiasmo, mantendo uma distância pessoal e social, o que é o desejável.

No que se refere às distâncias relacionais no ser humano, Hall (2005) considera que as distâncias pessoal e social estão presentes com mais ênfase e, com algumas exceções, a distância de fuga e a distância crítica permanecem em raros momentos. Ressalta que os sentimentos que as pessoas têm umas com as outras nessa hora é um fator decisivo na distância usada. Ou seja, em nosso entendimento, se a criança com ou sem autismo estiver segura em relação ao outro, a aproximação pode acontecer com mais facilidade.

Compreendendo essa condição do comportamento da criança com autismo, o educador/brinquedista precisa, intencionalmente, criar situações de aula para mobilizar o interesse coletivo na direção do interesse individual da criança com autismo (realizar o movimento dialético do individual para o coletivo e do coletivo para o individual), com o objetivo de aproximar os pequenos, encurtando a distância espacial e afetiva que os separa em decorrência do afetamento autístico e aumentando, ao longo do processo, o autodomínio desse comportamento.

Desse modo, olhando para a descrição do episódio, notamos que a mediação realizada pelos brinquedistas nos 15 minutos finais da aula, transformando o cantinho onde estavam os tatames azuis empilhados em uma plataforma de escorrega, usando os próprios tatames e convidando as crianças com e sem autismo a experimentar o novo brinquedo, foi uma estratégia pertinente para mobilizar o interesse coletivo delas, encurtando a distância pública, antes presente na relação de Moacir, Hélio e Serafim, para uma distância pessoal, em que todos interagiram na brincadeira, movimentando-se na forma de circuito, subindo na plataforma, escorregando sentados, deitados, em duplas, mostrando alegria e entusiasmo.

De acordo com Hay (2005), o contato de uma criança com seus pares é um processo contínuo e progressivo. Inicialmente, é estabelecido por meio de sorrisos ou choros, vocalização e gestos e, conforme o crescimento, por meio da linguagem, compartilhamento da atenção e brincadeiras. Esse é um caminho social comum a todas as crianças, mas, no caso de crianças com autismo, requer um pouco mais de investimento e insistência. Nesse sentido, os esforços do “outro” (um adulto ou outra criança mais experiente) objetivam encurtar essa distância, de forma que a criança com autismo se sinta segura e motivada a permanecer na brincadeira.

Episódio 2: Atividades circenses — as crianças experimentando malabarismo e acrobacia

O episódio ocorre na sala de ginástica artística do Cefid/Ufes. O local é equipado com um tablado acarpetado de 40m², aparelhos diversos, como traves de equilíbrio, duas camas elásticas de 5m², *tumble track* (cama elástica de 50 metros de comprimento por 2 metros de largura), colchões e colchonetes de diferentes tamanhos, entre outros, que são próprios para a execução de movimentos gímnicos, como caminhar, correr, saltar, pular, equilibrar e rolar.

A proposta da aula com o tema artes circenses tinha por objetivo promover experiências corporais de malabarismo com discos de papelão e acrobacias na cama elástica. Participaram do encontro oito crianças do Colégio de Aplicação Criarte Ufes (grupo 4 anos) e três crianças com autismo (Yan, Serafim e Moacir). Hélio não estava presente.

A atividade teve início com as crianças sentadas no meio do tablado e a brinquedista/gestora da aula entregando para cada uma delas um disco de papel cartão (imitando um DVD) e mostrando um pote com pequenas imagens autocolantes, que deveriam ser utilizadas para decoração do objeto.

Na sequência, as crianças do grupo quatro anos, Yan e Serafim, mostraram interesse e muito entusiasmo em pegar as imagens no pote e decorar seus discos, auxiliadas por três brinquedistas e pela gestora da aula. Dessa vez, Serafim participou ativamente da atividade junto com os colegas, recebendo pouco suporte do

brinquedista que o acompanhava. Moacir, ao entrar na sala, logo se dirigiu para o *tumble track*, onde ficou interagindo com o brinquedista Carlos, que o acompanhava, brincando de correr no aparelho de um lado para o outro, deslocava-se saltando e pulando. O brinquedista procurou convencê-lo a participar da atividade no grupo, sem sucesso. A brinquedista/gestora da aula deslocou-se até ele, mostrou e ofereceu um disco para ele decorar, mas também não obteve sucesso. Moacir manifestou indiferença para a atividade proposta e para os colegas. Seu interesse e foco estavam relacionados com o movimento de saltar.

Com os discos decorados, a brinquedista/gestora da aula desafiou as crianças a realizar os seguintes movimentos: jogar o disco para cima e pegar; em duplas, jogar o disco um para o outro; jogar o disco bem distante, correr até ele e trazê-lo de volta. Nessa atividade mais dinâmica, as crianças do grupo quatro anos, Yan e Serafim, mantiveram-se focadas e entusiasmadas em mostrar que eram capazes de realizar as tarefas. Moacir, mesmo com a insistência do brinquedista, Carlos, que forçou a situação, levando-o no colo para perto do grupo, continuou mostrando resistência em participar da atividade coletiva e voltou rapidamente para o seu local de interesse e foco, o *tumble track*.

Percebendo o interesse e a alegria de Moacir em saltar no *tumble track*, a brinquedista/gestora da aula sugeriu às crianças a realização de saltos nas duas camas elásticas presentes na sala com a mediação dos brinquedistas. Elas vibraram com a proposta e se dirigiram para o local. Na cama elástica, realizaram saltos em pequenos grupos para evitar acidente. Virou uma diversão, gritos, sorrisos e expressão de alegria e entusiasmo. Serafim e Yam participaram ativamente dessa brincadeira sem necessidade de suporte. Nesse momento, o brinquedista Carlos deslocou-se com Moacir para o local. Ele logo subiu na cama elástica e começou a pular junto com os outros colegas, mostrando entusiasmo e alegria. Com a mediação do brinquedista, pulou de mãos dadas com algumas crianças da educação infantil (Videogravação, setembro de 2016).

Nesse outro episódio de aula, percebemos aspectos do comportamento das crianças com e sem autismo semelhantes aos que encontramos no episódio anterior, à exceção de Serafim. As crianças da educação infantil do grupo quatro anos, Yan e Serafim, interagiram em relação a todas as três atividades propostas pela brinqueadista/gestora da aula, com desprendimento, interesse e atenção, mantendo uma distância pessoal e social — sentados no tatame com auxílio dos brinqueadistas colaram os adesivos em seus respectivos discos; realizaram as atividades propostas de lançar o disco individual e em duplas; e se deslocaram para pular na cama elástica, de forma individual e em duplas, inclusive dando as mãos um para o outro. Diferente do episódio anterior, Serafim mostrou interesse pela atividade e interagiu com o grupo sob pouca mediação do brinqueadista, revelando que o distanciamento que apresentou na atividade anterior com o Palhaço tem a ver com seu desinteresse pela proposta.

Moacir, como lhe é comum, resiste a participar das atividades dirigidas e coletivas, mesmo quando auxiliado pelo brinqueadista que o acompanha. Procura em todas as aulas brincar sozinho ou com o adulto, mantendo uma distância pública dos outros colegas (mais de 360cm). Prefere brincadeiras como saltar na cama elástica, andar na cadeira de rodas de basquete que temos no espaço, trave de equilíbrio, pique-pega, subir e descer dos objetos, enfim, ações que envolvem movimentos amplos e de repetição.

Como se observa no episódio, Moacir determinou seu interesse em saltar no *tumble track*, colocando-se indiferente para as atividades dirigidas e coletivas e para as ações dos colegas. No entanto, quando os alunos são orientados pela brinqueadista/gestora da aula a realizar atividades que vão ao encontro do seu interesse, como ocorreu no uso das duas camas elásticas, ele aceita a companhia dos colegas e brinca junto com eles, mediado pelo brinqueadista, mantendo uma distância pessoal e social, inclusive dando as mãos. Se o brinqueadista tivesse optado por esperar uma iniciativa por parte de Moacir, provavelmente, ele não teria se deslocado do *tumble track* para o local da cama elástica e teria deixado de viver essa experiência ímpar da interação social. No seu caso, isso reforça a tese de que seu distanciamento dos colegas tem a ver com os padrões restritos de interesses e atividades, como também da preferência em brincar sozinho, característica comum a crianças com autismo. Desse modo, o educador/brinqueadista tem um papel fundamental em provocar avanços que de outro modo não aconteceriam.

Uma outra possibilidade para explicar o distanciamento de algumas crianças com autismo dos colegas é apresentada na pesquisa de García-Blanco *et al.* (2017). Em seus estudos, realizados sobre a empatia emocional de crianças com autismo, revelam que o retraimento delas é uma forma de se protegerem diante de um ambiente emocional com muitas informações, mostrando uma hipersensibilidade. Nesse sentido, o autismo não se caracteriza pela falta de empatia dos sujeitos e, sim, por um excesso de sensibilidade perante as emoções do outro. Nesse contato com as emoções do outro, pode haver um afastamento e, conseqüentemente, a não comunicação ou interação.

Nessa direção, entendemos que a perda de contato da criança com autismo com seus pares ou com os adultos pode ser danosa ao seu processo de aprendizado e de desenvolvimento. Compreendemos, a partir de Hall (2005), que crianças com autismo delimitam fronteiras com o outro, talvez por pensarem e agir de formas diferentes, mas sabemos que é na relação com o outro que ela irá desenvolver suas funções psicológicas superiores (linguagem, consciência, juízo, atenção seletiva) e, portanto, adquirir autonomia para se relacionar, brincar, fazer escolhas, enfim, sentir, pensar e agir no meio social.

Considerações finais

O estudo objetiva analisar o modo de interação da criança com e sem autismo nas situações de brincadeira em diferentes ambientes de aprendizagem, tendo como perspectiva a espacialidade. Na prática educativa narrada e apresentada neste estudo, reconhecemos que a interação criança com e sem autismo na brincadeira apresenta peculiaridades que devemos salientar.

Com relação às crianças do Colégio de Aplicação Criarte Ufes, identificamos que são capazes de interagir entre si e em relação à proposta de atividades com autonomia e independência, respondendo aos acontecimentos da aula com reciprocidade, mantendo uma distância pessoal e social, na qual o grupo compartilha experiências, expressa sentimentos e afetos, dialoga, resolve situações conflituosas, gera amizades e as pessoas colaboram entre si. Nessa situação, o estudo constatou que crianças com autismo, como Yan e Serafim, que apresentam características comportamentais de fala articulada, sociabilidade, interesse pelo meio social em que estão inseridas e compreensão de regras, são capazes de responder aos acontecimentos da aula com reciprocidade e participar ativamente de brincadeiras coletivas, mantendo

uma distância pessoal e social dos colegas, com pouco ou nenhum suporte do educador/brinquedista.

Com relação a Moacir e Hélio, percebemos que a ocupação do espaço social por parte deles refere-se a uma busca em manter uma distância pública em relação aos colegas, o que significa que estão em alerta e adotando medidas evasivas ou defensivas. Essa condição em crianças com autismo pode ocorrer, de acordo com os estudiosos do assunto, pela quebra da rotina da aula ou mudança de espaço; pela hipersensibilidade, causando retraimento diante de um ambiente emocional com muitas informações; pelo desinteresse pela atividade coletiva e interesse singular; e pela preferência em brincar sozinhos.

Durante a análise dos episódios, as duas últimas hipóteses nos pareceram mais assertivas no caso de Moacir e Hélio, pois eles não procuraram brincar nem entre si, mostrando interesses bem peculiares e essa condição se repetia em outras aulas. No entanto, quando o educador/brinquedista proporcionou brincadeiras que estavam diretamente relacionadas com o interesse pessoal deles, eles se aproximaram e brincaram com os colegas.

Nessa dimensão das características comportamentais de Moacir e Hélio, cabe destacar a importância da ação mediadora dos brinquedistas, acompanhando-os individualmente durante as aulas, significando suas ações e ensinando-os a brincar, bem como investindo em situações de brincadeira que estimulem os demais colegas a se aproximarem e brincar com eles e vice-versa, como observamos na situação da plataforma do escorrega no Episódio 1 e da cama elástica no Episódio 2. Essas ações promoveram o encontro entre todas as crianças, encurtando a distância que as separava, possibilitando o compartilhamento de brincadeiras e a ampliação da experiência psicológica de sentir, pensar e agir no meio social em que se encontram.

As atividades organizadas para as crianças com e sem autismo devem incentivá-las a educar seu comportamento para o convívio social, a aprimorar seus movimentos, a resolver situações-problema, a pensar antes de agir, a tomar consciência da situação, a melhor se expressar e se relacionar, possibilitando sua autorregulação em frente aos desafios do meio social.

Entendemos que essa temática não se esgota aqui. Ainda há muito que estudar. Compreender as crianças com autismo é um desafio constante que nos impede a seguir em frente, a enfatizar o ensino, bem como o tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que elas precisam para aprender e se desenvolverem.

Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ARCE, Alessandra; DUARTE Newton (orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006.
- AUTISM SOCIETY OF AMERICA. Definition of autism. **The Advocate**: Newsletter of the Autism Society of America, Silver Springs, v. 26, n. 2, p. 105-123, 2000. Disponível em: <https://autismsociety.org/>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.
- CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane L.; ALBIAIS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos F.; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo: possibilidades para o desenvolvimento infantil**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: inclusão, intervenção pedagógica e formação**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo: apontamentos para as práticas educativas e inclusão**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. Disponível em: <https://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706/411>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n76/v25n76a07.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

HAY, Dale F. **Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças**. País de Gales: Universidade Cardiff, 2005. (Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância). Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/relacoes-entre-pares/segundo-especialistas/relacoes-entre-pares-na-infancia-e-seu-impacto-sobre-o>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GARCÍA-BLANCO, Ana et al. Communication deficits and avoidance of angry faces in children with autism spectrum disorder. **Research in Developmental Disabilities**, n. 62, p. 218-226, mar. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422217300446?via%3Dihub>. Acesso em: 13 ago. 2024.

KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina Schmidt-bauer *et al.* **Autismos**. São Paulo: Escuta; Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

OLIVEIRA, Ivone Martins; GEBARA, Ademir. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4VcpZycv-6ZGtZ4JqDgZg4RM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 185-202, mai. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00185.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/965/624>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Transtornos mentais e comportamentais**: classificação estatística de doenças e problemas relacionados à saúde. 10. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. In: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial**: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmen Ponce Fernandez. 5. ed. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

8. Aprender brincando em casa: ações pedagógicas para o brincar da criança com autismo durante a pandemia

José Francisco Chicon¹

Fabiana Zanol Araújo²

Flaviane Lopes Siqueira Salles³

Gabriela de Vilhena Muraca⁴

Thierry Pinheiro Nobre⁵

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁶

Suzana Azevedo Feltmann Silva⁷

DOI: 10.52695/978-65-5456-107-5.8

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 2 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 3 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica e Viana/ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 4 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 - 5 Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes). Mestrando em Educação Física na Ufes.
 - 6 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 - 7 Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de Vitória/ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

Considerações iniciais

Ainda no final de 2019, a humanidade presenciou o surgimento do novo coronavírus. No início de 2020, a pandemia, considerada entre as maiores da história, já havia atingido os mais distintos lugares do planeta, chegando ao Brasil em meados de fevereiro. A Covid-19 é uma doença infecciosa respiratória aguda grave, que se espalha, principalmente, pelo trato respiratório, por meio de secreções, gotículas e contato direto, tornando-se, assim, altamente transmissível entre seres humanos (Brasil, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020)⁸ declara que ainda estão aprendendo sobre como a Covid-19 afeta as pessoas. Em todos os países, a população foi orientada a manter isolamento social, lavar as mãos com água e sabão ou usar álcool gel a 70% e fazer uso de máscara, como prevenção contra o coronavírus, até que todos estivessem vacinados. Essa alteração de rotina causou muito estresse para todas as pessoas e, para famílias de crianças com autismo, somaram-se ainda outras preocupações.

A partir de diversas pesquisas sobre o autismo, desde as primeiras publicações com o pioneiro Leo Kanner (1997) até a atualidade com autores como Orrú (2009, 2016), Chiote (2011, 2015), Oliveira, I. (2015), Oliveira, C. (2017), Salles e Chicon (2020), Araújo e Chicon (2020), Siqueira e Chicon (2016), Garozzi e Chicon (2021), Chicon e Oliveira (2021a, b), Chicon, Sá e Muraca (2023), dentre outros, as pessoas com autismo têm sido caracterizadas por apresentarem em comum dificuldades na interação social, na comunicação e um repertório restrito de atividades e interesses. Contudo, esses autores são otimistas em afirmar avanços significativos nesse comportamento, quando esses indivíduos são colocados em um ambiente social acolhedor em que as pessoas acreditam no potencial humano, respeitam suas singularidades e investem esforços para lhes proporcionar os meios de aprender e de se desenvolver.

Nesse sentido, o Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa-Cefd-Ufes), por meio do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprende-

8 ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Agência Brasil:** classificação do novo Coronavírus como pandemia. Brasília/DF: OMS, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 3 out. 2020.

der brincando”, vem, desde 2009, se configurando como um espaço significativo de intervenção pedagógica, formação profissional e de pesquisa no atendimento educacional de crianças com autismo em processo de inclusão.

Neste projeto foram realizadas duas propostas pedagógicas de ensino: brincando e aprendendo na brinquedoteca (sala da brinquedoteca) e brincando e aprendendo com a ginástica (sala de ginástica artística). Essas propostas eram desenvolvidas presencialmente com 60 crianças, de ambos os sexos, com idades de três a seis anos, 40 do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes (CEI — grupos quatro e cinco anos) e 20 com autismo, oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil de Vitória e Serra (CAPSi-Vitória e Serra), da Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (Amaes) e comunidade.

Essas crianças eram atendidas juntas, no mesmo espaço-tempo de interação, constituindo turmas inclusivas, no seguinte esquema: grupo quatro anos do CEI dividido em duas turmas de dez, uma era dirigida à proposta pedagógica na brinquedoteca e a outra para a proposta da ginástica. Nessas turmas eram incluídas cinco crianças com autismo em cada uma, compondo duas turmas de 15 alunos. Os encontros eram realizados todas as segundas-feiras, das 14 às 15 horas. No caso das crianças do grupo cinco anos do CEI, o processo era o mesmo, com os encontros acontecendo todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas.

O processo de planejamento, execução e avaliação das aulas era realizado por uma equipe de trabalho composta por um professor coordenador, uma professora gestora do projeto, duas professoras colaboradoras externas, quatro bolsistas e dezesseis estagiários do Curso de Educação Física da Ufes (estes últimos eram divididos nos dois dias de atendimento).

A organização pedagógica das sessões lúdicas na brinquedoteca e na sala de ginástica apresentava a seguinte configuração: inicialmente, as crianças eram recebidas pelos professores/brinquedistas,⁹ que as organizavam sentadas em roda, no centro da brinquedoteca, para iniciar um diálogo relembrando acontecimentos da aula anterior, no intuito de situá-las em relação às próximas atividades.

9 De acordo com Cunha (2001), brinquedistas são aqueles que atuam compartilhando, estimulando e enriquecendo a brincadeira da criança em um ambiente de brinquedoteca.

Na sequência, era realizada uma atividade direcionada, tendo por base um plano de ensino elaborado previamente para a turma durante o ano, com temas sobre contos da literatura infantil. Em seguida, as crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse e da escolha e iniciativa de brincar. Por fim, elas eram incentivadas a organizar os brinquedos em suas respectivas prateleiras e, novamente, deveriam se posicionar sentadas em roda para avaliar as atividades realizadas. Na sala de ginástica artística, a aula era iniciada com a roda de conversa, atividade planejada e roda de conversa final.

As crianças com autismo eram sempre acompanhadas na realização das atividades por um brinquedista indicado para cada uma, que atuava compartilhando a brincadeira, incentivando, orientando, atendendo seus interesses e necessidades individuais e coletivas. Posteriormente ao momento de atendimento às crianças, das 15 às 17 horas, a equipe de trabalho se reunia para avaliação, estudo e planejamento das aulas seguintes.

No entanto, a partir de março de 2020, em decorrência da disseminação da Covid-19, as aulas presenciais na universidade foram suspensas e a equipe de trabalho foi desafiada a adotar o ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial (Earte) no atendimento às crianças com e sem autismo no projeto de extensão.

Contudo, perguntamos: como passar do atendimento de ensino presencial para o ensino remoto? Como as ações pedagógicas desenvolvidas para o modo presencial de ensino com as crianças atendidas no projeto foram reorganizadas e efetivadas pela equipe de trabalho para o modo de ensino remoto?

Frente a essa situação-problema, este estudo tem por objetivo analisar a proposta pedagógica de ensino-aprendizagem remoto, temporário e emergencial (Earte), organizada pela equipe de trabalho do Laefa para ser desenvolvida pelos familiares das crianças com autismo em casa.

Percurso metodológico

Para Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa descritiva e exploratória tem no pesquisador seu principal instrumento de busca de informações. No que tange aos dados coletados, eles são, predominantemente, descritivos, isto é, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas e depoimentos.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, envolvendo um levantamento bibliográfico, entrevistas com os sujeitos e análise das questões que estimulem a compreensão do problema elencado (Gil, 1994).

Os participantes da pesquisa

Os participantes do estudo foram um professor coordenador, uma professora gestora, quatro professoras colaboradoras externas, quatro acadêmicos do Curso de Educação Física, que planejavam, executavam e avaliavam o Earte, integrando a equipe de trabalho. Também foram participantes nesse estudo 20 familiares e seus/suas filhos/as com autismo matriculados/as no projeto. Os familiares tinham idades que variavam de 25 a 55 anos e as crianças tinham de 3 a 6 anos, oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de Vitória e Serra (CAPSi-Vitória e Serra), Associação dos Amigos dos Autistas (Amaes) e comunidade. Por razão de delimitação, as 40 crianças do CEI Criarte Ufes e seus familiares, mesmo integrando o processo de intervenção pedagógica, não foram incluídos no estudo.

Cabe informar que este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada: “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, por meio do Parecer nº 1.459.302.

Produção das informações

As informações foram produzidas por: registros em diário de campo das reuniões de avaliação e planejamento coletivo-colaborativo, que ocorriam todas as terças-feiras, das 14 às 17 horas; vídeos curtos de até dois minutos com as crianças realizando as atividades orientadas nas videoaulas que eram enviadas no aplicativo do *WhatsApp*, semanalmente, pela equipe de trabalho para os familiares; comentários dos familiares e do coordenador do projeto no grupo de *WhatsApp*; grupo focal, com a participação de quatro familiares de crianças com autismo, que demonstraram, durante o processo de intervenção pedagógica, mais envolvimento na realização das brincadeiras

encaminhadas; comentários no grupo social; postagem de vídeos; e fotos das atividades realizadas com os/as filhos/as em casa, no período entre julho de 2020 e julho de 2021.

A proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem remoto das crianças com autismo em casa

A partir de 17 de março de 2020, em decorrência da disseminação da Covid-19, as aulas presenciais na universidade foram suspensas pela Resolução nº. 7/2020 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Ufes. Desse modo, a equipe de trabalho foi desafiada a adotar o ensino-aprendizagem remoto, temporário e emergencial (Earte), no atendimento às crianças com e sem deficiência/autismo no projeto de extensão, por meio de videoaulas.

Para a realização do Earte, foi criado um grupo no aplicativo de mensagens instantâneo *WhatsApp*, com o objetivo de manter a relação e a comunicação de nossa equipe de trabalho com as famílias das crianças com autismo da comunidade externa à Ufes. A partir dessa iniciativa, passamos a planejar e produzir videoaulas a serem postadas todas as terças-feiras, entre 8 e 18 horas, para os familiares nesse aplicativo e na página do *Facebook* do Laefa/Ufes, para que eles desenvolvessem as atividades com seus/suas filhos/as, registrando-as por imagens (fotos e vídeos curtos) e postando de volta no grupo do *WhatsApp*, como forma de socialização, troca de experiência e *feedback* da mediação realizada.

As videoaulas foram organizadas com base nos conteúdos e objetivos propostos. As atividades foram elaboradas utilizando, como estratégia de ensino, a técnica de ginástica historiada,¹⁰ que consiste em elaborar um roteiro referente a uma história do universo infantil. Por exemplo, em algumas atividades, foi escolhido o desenho Pocoyo e seus amigos.¹¹

10 A ginástica historiada se configura em uma reprodução corporal de uma contação de histórias. Assim, possibilita realizar a articulação entre literatura e movimento. Proporciona à criança oportunidade de aflorar sua imaginação, por meio da escolha de um personagem, de um cenário, vivenciando e conhecendo um mundo que, na sua vida real, não seria possível.

11 Originalmente exibido na Espanha, Pocoyo é uma série de desenhos animados pré-escolares sobre um menino que se veste de azul e está cheio de curiosidade. Criada por Luis Gallego, David Cantolla e Guillermo Garcia, a série incentiva os espectadores a reconhecer as situações em que Pocoyo está e também o que está acontecendo com ele ou ao seu redor.

Inicia a contação da história, levando as crianças ao imaginário, narrando que Pocoyo e seus amigos estavam no campo jogando futebol, quando caiu um foguete ali próximo. Eles se aproximaram e, de dentro do foguete, saiu um bichinho verde pedindo ajuda para voltar para casa. Então, para ajudá-lo, Pocoyo e seus amigos construíram um foguete novinho, mas faltaram os pregadores de energia (pregador de roupa) para ele voar. Para conseguir esses objetos, eles tinham que realizar duas tarefas: a) a criança, a partir de certa distância (um metro e meio mais ou menos), deveria lançar um objeto de pelúcia para dentro de um círculo desenhado no chão. Conseguindo acertar, mantendo o objeto lançado dentro do círculo, ganhava um pregador de energia; b) a mesma situação anterior, porém, rolando uma bola de meia. A bola deveria parar dentro do círculo. Cada criança repetiria a tarefa duas vezes, obtendo, no total, quatro pregadores de energia. De posse desses objetos, a criança é direcionada para o foguete, fixa os pregadores de energia para que ele possa voar e levar o bichinho verde de volta à sua casa. Ao conseguir ajudar o amiguinho, Pocoyo e sua turma colocam o videoclipe de música infantil e festejam dançando, cantando, imitando os movimentos e criando movimentos novos (Chicon; Sá; Muraca, 2021, p. 20-21).

Para cada aula, organizamos uma história diferente ou incrementamos a história já realizada. Essa estratégia possibilita explorar e desenvolver na criança a linguagem, expressão, comunicação, imaginação, criatividade e movimentos variados e lúdicos, dando sentido/significado as suas ações na brincadeira.

Além disso, promovíamos o momento da confecção dos materiais com a criança para produção do ambiente de brincadeira, momento em que eram trabalhadas as habilidades motoras finas e manipulativas.

Na parte principal da aula, na execução da brincadeira, efetivava-se o aprendizado e desenvolvimento dos movimentos básicos de andar, correr, saltar, arremessar, lançar, equilibrar, manipular, subir, descer, rolar, rebater, chutar, receber a bola ou outro objeto lançado etc., com uso ou não de aparelhos, ampliando as possibilidades de a criança sentir, pensar e agir no mundo.

Para finalização da aula, planejamos o momento festivo, com o tema explorando o universo da música, sempre apresentando para as crianças um

videoclipe com cantigas e imagens alusivas ao conteúdo da aula. A ideia posta para esse momento cumpre esse papel de colocá-las em contato com o universo da música, cabendo aos familiares mediar essa relação da melhor maneira possível (cantando, dançando, imitando movimentos, conversando sobre os personagens e objetos que aparecem na tela, propondo fazer desenhos e pintar, confeccionar instrumentos musicais etc.). É a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança — ouvindo, cantando, imitando, dançando — constrói seu conhecimento sobre música. O objetivo é explorar as diferentes formas de linguagem, comunicação e expressão.

As famílias se organizavam no tempo-espaço possível a cada uma delas para executar as brincadeiras planejadas com as crianças em casa, fazendo uso dos recursos materiais disponíveis, confeccionando acessórios e indumentárias junto com os pequenos. Com a brincadeira organizada, os familiares iniciavam a ação mediadora com a criança, orientados a exercer a função de brinquedista.

Aquele que assume o papel de organizar, promover, compartilhar, incentivar e enriquecer a experiência lúdica da criança. A preocupação maior [do brinquedista] na relação com a criança é proporcionar a brincadeira, o momento lúdico, brincar junto, incentivar e levá-la a se divertir (Chicon; Sá; Muraca, 2021, p. 20).

Após a realização das atividades com os infantes, os familiares eram orientados a postar os vídeos curtos (até um minuto) das atividades realizadas em casa no grupo do *WhatsApp*. A equipe do Laefa, por meio do coordenador do projeto, realizava comentários personalizados, visando a orientar e potencializar a ação mediadora dos familiares, como podemos verificar em um dos comentários realizados pelo coordenador e direcionado a uma família:

Célio, Elisa, Ícaro e o irmão,¹² bom dia! Antes de tudo, quero parabenizar vocês três pela organização, execução e postagem das brincadeiras. Essa atividade de caminhar sobre as almofadas é muito boa para reforçar o trabalho de equilíbrio com Ícaro, ainda muito necessário. Ele precisa ser incentivado sempre que pudermos. O arremesso no alvo também é importante. Nesse caso, distanciando um pouco a cesta (balde, caixa) para ele

12 Todos os nomes utilizados no corpo do texto são fictícios.

acertar, vai exigindo coordenação, controle de força. Na brincadeira com a música, ele demonstra adorar, movimenta-se bastante, gira, movimenta os braços e provoca equilíbrio, pois se movimenta deslocando o peso do corpo de um lado para o outro. Além de acompanhar o ritmo da música, ele se esforça para cantar, visualizar as imagens, ampliar seu vocabulário. É muito importante, na estimulação da linguagem verbal, solicitar que ele se esforce para se fazer entender, criando a necessidade de melhor se expressar. Bem, pelo que observamos, a participação do irmão e sua na brincadeira com ele é muito importante. A mediação/orientação de vocês na brincadeira está ótima. Incentivam, organizam a brincadeira, compartilham, deixam ele fazer e auxiliam só e quando se faz necessário. Parabéns! Arrasaram! AMAMOS TUDO (Diário de campo, 17-5-2020).

Dessa forma, com o retorno da atividade realizada pela criança em casa por meio de *feedback* com a família, a equipe de trabalho avançava a cada planejamento, não só na elaboração das próximas atividades como também nas mediações com as famílias com o objetivo de que todos se divertissem por meio da brincadeira.

Os acadêmicos e as colaboradoras externas participantes do projeto atuaram da seguinte forma: no planejamento, avaliação, organização das videoaulas e postagem aos familiares, por meio das redes sociais *WhatsApp* e *Facebook*; na orientação dos familiares pela rede social do *WhatsApp* e por chamadas telefônicas sobre as brincadeiras desenvolvidas com seus filhos/as; no estudo e elaboração de texto-síntese e organização de vídeo curto, com fundamentos teórico-práticos sobre o eixo criança, brincadeira e desenvolvimento infantil, com o objetivo de dar formação/orientação aos familiares para exercer o papel de brinquedista na mediação da brincadeira com a criança; na indicação, leitura crítica, fichamento e discussão de texto científico em grupo de estudo; nas reuniões da equipe de trabalho (planejamento coletivo e colaborativo); e no registro das informações para o relatório de extensão.

A ação da equipe de trabalho no planejamento e produção da videoaula

O planejamento e produção das videoaulas foi desafiador, pois a equipe de trabalho teve que elaborar uma proposta de aula para as crianças realizarem em casa e as famílias tiveram que se tornar os brinquedistas com seus filhos/as. Portanto, as famílias mediarão o conteúdo, a atividade, o movimento lúdico com as crianças e brincaram juntos, de acordo com as possibilidades de cada grupo familiar.

Nessa conjuntura, as videoaulas foram organizadas com base nos conteúdos e objetivos propostos no plano de ensino, tendo como base os componentes curriculares ginástica geral e esportes com bola, elencados por meio de reunião realizada logo no início da pandemia com a equipe de trabalho, tendo por base a abordagem crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992), o trabalho de orientação, as práticas inclusivas em Educação Física desenvolvidos por Chicon (2005, 2013) e Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), em relação aos procedimentos de organização, planejamento, avaliação, fundamentação e execução das aulas.

Para a organização das videoaulas, a equipe de trabalho se reunia de forma online todas as terças-feiras, das 14h às 17h, por meio da plataforma digital *Google Meet*, para realizar o planejamento da atividade que seria postada no aplicativo de *WhatsApp* do grupo dos familiares e na página do *Facebook* do Laefa na semana seguinte. Sempre alternando os componentes da equipe de trabalho que se organizavam por duplas, ou seja, a cada semana, uma dupla era responsável por trazer uma proposta de atividade que seria reorganizada durante o planejamento coletivo, como podemos observar na fala de um deles:

O planejamento coletivo fez a total diferença. A partir do momento em que reúne os bolsistas, professor-coordenador, a professora responsável e, além disso, professores externos, a aula teve uma outra dimensão. Por conta de que a gente teve vários olhares, várias pessoas contribuindo e interferindo para melhorar o atendimento, melhorar o material que era enviado para os pais (Tiago – bolsista, 4-11-2020).

Assim, uma “tempestade de ideias” dos participantes da equipe de trabalho era realizada no início da reunião de planejamento, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelas crianças com a mediação dos familiares,

visando a proporcionar, por meio das brincadeiras, o aprendizado e o desenvolvimento dos movimentos básicos de andar, correr, saltar, arremessar, equilibrar, manipular, subir, descer, rebater, chutar, receber a bola ou outro objeto lançado etc. Assim, o planejamento ia ganhando forma e a atividade ficava bem mais atrativa para as crianças.

Após a aprovação da equipe de trabalho da atividade que seria postada para os familiares na semana seguinte, a dupla de bolsistas seguia para a produção da videoaula, que acontecia, frequentemente, na área externa da brinquedoteca universitária. Em relato, um dos bolsistas descreveu:

Então, na hora em que você está fazendo, gravando a aula, você vai dando forma, e aí uma outra pessoa, que também fez o planejamento, pode mudar. Essa questão, para mim, de estrutura, de material, ajuda muito gravando junto, com outra pessoa e lá, na Ufes. Durante a gravação, a gente discute também sobre o planejamento. Então, tendo um outro sujeito que participou do planejamento, que tem um outro olhar também. Assim, a gente consegue desenvolver melhor essa produção. Eu vejo assim. Fora que fica mais divertido. O legal é você se divertir. Você mostrando que está se divertindo naquele movimento, naquela proposta, você está dizendo o quê? Que é divertido, então vai ser divertido para a criança também que estará vendo, então acho que não basta somente trazer a proposta, tem que mostrar a diversão do que você estiver realizando (Tiago – bolsista, 4-11-2020).

Assim, para a realização das brincadeiras propostas nas videoaulas, os familiares deveriam recebê-las em casa e compreender que deviam assumir o papel de brinquedistas, possibilitando à criança um momento divertido e de aprendizagens. Nesse sentido, apresentamos um exemplo de descrição da videoaula:

Iniciamos nossa proposta de atividade com um trecho do filme de animação ‘A Era do Gelo 3’, apresentando a história do personagem Dodô e seu grupo de amigos. Após uma inundação nas geleiras, restaram poucos alimentos e a turma do Manny (mamute) lutou para pegar uma fruta. Eles precisavam correr muito e saltar obstáculos, uma aventura garantida. As crianças deveriam utilizar as possibilidades de salto e equilíbrio para percorrer um circuito, alcançando as frutas para alimentar o

Dodô. Na brincadeira, utilizamos um recipiente (balde, caixa ou outro objeto), com uma imagem do personagem Dodô colada para representar a sua boca. O objeto deverá ser posicionado próximo ao local do início do circuito para a criança correr e depois saltar em folhas de EVA, para, em seguida, depositar o pedaço de fruta na boca do Dodô. A criança, após passar pulando pelas folhas de EVA, deverá saltar e pegar um dos cinco pedaços de fruta pendurados na parede e correr para depositar na boca do Dodô (balde ou caixa). Planejamos realizar o circuito cinco vezes, estimulando as crianças a alimentar o personagem e desafiando-as a vencer o desafio. Quando a criança conseguir colocar os cinco pedaços de fruta no balde ou caixa, a brincadeira estará finalizada e a criança deverá ser estimulada a comemorar o fato de ter conseguido alimentar o Dodô, sendo direcionada para o momento festivo, quando deve ser explorado o videoclipe de músicas infantis, criando movimentos divertidos, incentivando a criança a explorar suas emoções e ritmos. O brinquedista deve mediar as atividades incentivando a criança a se divertir (Chicon; Sá; Muraca, 2021, p. 31-32).

Portanto, o planejamento e a produção das videoaulas pela equipe de trabalho se configurava, principalmente, com participação coletiva e colaborativa realizada nos planejamentos semanalmente, de forma que, como destacam os autores citados:

[...] do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, a intervenção educativa assume grande importância no processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, apontando caminhos e permitindo que ela internalize novos conceitos (Chicon; Sá; Muraca, 2021, p. 39).

Para Vigotski (2007), o adulto é figura essencial para o desenvolvimento da criança com e sem deficiência/autismo por representar um elo intermediário entre a criança e o conhecimento disponível no ambiente. Segundo o autor, a aprendizagem é uma atividade conjunta em que relações colaborativas entre adultos e criança ou entre crianças podem e devem ter espaço. Em se tratando de crianças com deficiência, “a mediação pedagógica deve ser capaz de promover o desenvolvimento infantil pautado na preocupação

de criar condições favoráveis para a superação de obstáculos impostos pela deficiência” (Salles; Chicon, 2020, p. 38).

Nesse sentido, não só a criança aprende e se desenvolve com a atividade proposta, como também toda a equipe de trabalho e os familiares aprendem juntos. A valorização dialógica entre os familiares, a equipe de trabalho e as crianças foi muito relevante no sentido da busca pelos interesses, possibilidades e expectativas dos participantes em relação à continuidade do projeto e no aprimoramento da elaboração, do planejamento e da produção das videoaulas.

A ação dos familiares em relação à organização e execução da videoaula

Outro desafio na realização do trabalho de Earte foi a apropriação que cada familiar faria ao receber as videoaulas. A equipe de trabalho planejava apostando na possibilidade de o familiar agir na execução das aulas, atuando como um brinquedista — compartilhando e estimulando a brincadeira com a criança.

Destacamos, entretanto, que foi preciso compreender as diferentes realidades e especificidades presentes na vida de cada criança, assim como as dificuldades já existentes e aquelas que emergiram a partir do cenário de pandemia. Muitos familiares que participavam do projeto tinham dificuldade de realizar as atividades e fazer as postagens semanais devido a diversos fatores, tais como: não ter acesso à internet, mudança de residência, pouco espaço de memória no aparelho celular, não conseguiram manter a atenção dos filhos para concluir as atividades propostas, trabalho remoto, problema de doença no grupo familiar, dentre outros.

Na busca de superar os desafios apresentados, a equipe de trabalho criou tutorias para manter a relação e comunicação com os familiares das crianças atendidas no projeto. O diálogo foi permanente com as famílias, por meio de mensagens pelo *WhatsApp* ou por chamada telefônica. Cada membro da equipe de trabalho fazia chamadas telefônicas quinzenalmente, com o objetivo de realizar orientações e uma escuta sensível desses grupos, tornando mais humana a relação e reduzindo o stress e ansiedade dos familiares e de seus filhos/as.

No caso das atividades realizadas em casa com as crianças, vale ressaltar que as famílias fizeram a mediação, mas a equipe de trabalho foi quem orquestrou todo o processo, pois era necessário pensar pedagogicamente para, então, orientar o processo com os familiares. No princípio, alguns conceitos,

como mediação pedagógica, relevância do brincar para a criança, desenvolvimento e aprendizagem infantil, importância da linguagem, dentre outros, não ficavam claros para as famílias e, ao executarem as mediações, os familiares não conseguiam intervir de forma adequada nas atividades propostas. Foi necessário pensar em estratégias para que eles pudessem entender e valorizar a importância da brincadeira para o aprendizado e o desenvolvimento infantil, assumindo compromisso mais sério com as aulas propostas.

Tendo em vista que muitas famílias encontravam dificuldades em realizar as atividades com as crianças em casa, muitas vezes por não entenderem os conceitos ou não valorizar a importância da brincadeira, a equipe de trabalho avaliou que elas precisavam passar por um processo formativo. Mas como fazer isso de forma remota? Para dar resposta a essa condição, a equipe de trabalho passou a organizar e elaborar videorientações.

Como forma de orientar os familiares na mediação das brincadeiras com as crianças em casa, foram organizados vídeos de curta duração (cinco a sete minutos), versando sobre: mediação pedagógica; aspectos relacionais da criança na brincadeira; importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; aprendizagem e desenvolvimento; dentre outros. O propósito dessa ação pedagógica foi subsidiar os familiares com o conhecimento teórico-prático importante sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil, formando-os para exercerem a função de brinquedistas, para melhor atuar na organização e execução das brincadeiras com seus/suas filhos/as em casa. Esses temas foram estudados e sintetizados pelos professores e acadêmicos designados para organizá-los em até duas páginas digitalizadas, para serem transmitidos aos familiares na forma de videorientação, com o tempo de mais ou menos cinco minutos, postados quinzenalmente, todas as sextas-feiras, entre 8 e 18 horas.

Esse momento formativo e a tutoria individualizada foi fundamental para a continuidade do projeto, pois os familiares envolvidos se empenharam cada vez mais em realizar as atividades propostas com seus filhos(as) em casa.

Ressignificando a brincadeira em casa

A equipe de trabalho, ao fazer a postagem da videoaula da semana no aplicativo *WhatsApp* para os familiares trabalharem com os/as filhos/as em casa, aguardava alguns dias o retorno deles, com o registro por imagens (fotos e vídeos curtos), das aulas realizadas, postadas no aplicativo de mensagens, como

forma de socialização, troca de experiência e *feedback*. A equipe de trabalho seguia buscando comentar e incentivar as postagens no grupo do *WhatsApp*, pois, quando os pais retornavam com imagens, filmagens ou comentários, aumentava o desejo da equipe de continuar criando, elaborando, pesquisando, planejando, organizando e estudando outras/novas atividades e maneiras de continuar com eles e com seus/suas filhos/as. Essa situação pode ser observada no relato de uma mãe durante o grupo focal:

Tentamos preparar tudo antes, assistir o vídeo enviado duas, três vezes para depois iniciar a preparação da atividade. Nem sempre temos o material necessário, então vamos improvisando, pega um travesseiro aqui, um lençol ali. O importante é a brincadeira acontecer (mãe Renata, 4-11-2020).

Para Chicon, Sá e Muraca (2021), os familiares e a equipe de trabalho constituíam-se como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, atentando para as diferentes linguagens expressadas pelas crianças. Nessa perspectiva, esse trabalho foi também colaborativo, pois envolveu os familiares, os responsáveis, que eram a ponte entre o que foi planejado pela equipe e o que as crianças teriam que realizar em casa.

Na medida em que os familiares postavam o registro por imagens, vídeos e mensagens das atividades desenvolvidas com as crianças no *WhatsApp*, a equipe de trabalho realizava comentários personalizados pelo professor coordenador, visando a orientar e potencializar a ação mediadora dos familiares que informavam aquilo que a criança compreendeu e aprendeu ou o que ela não conseguiu avançar. Com esse movimento, a equipe reavaliava as condutas, a forma como pensar as aulas e, com isso, trazia elementos que contribuíssem para o desenvolvimento da criança na realização da brincadeira.

Segundo Salles e Chicon (2020), a força que impulsiona o desenvolvimento está na sociabilidade: “A compreensão da constituição das funções psíquicas do ser humano implica em levar em consideração as dimensões sociais, culturais e individuais” (Salles; Chicon, 2020, p. 31). Assim, a compreensão que os familiares alcançavam da proposta era ressignificada de acordo com as condições que cada familiar possuía naquele momento. Muitas vezes, a produção dos materiais passava por adaptações, a bola era confeccionada de meia, o balão de soprar era feito de sacolas, mas a brincadeira acontecia. Essa situação pode ser percebida no exemplo a seguir:

Na proposta de atividade postada para os familiares no dia 29 de setembro de 2020, em continuidade ao componente curricular de ginástica geral, com o tema artes circenses, o personagem do rei Julien, do filme Madagascar, foi o apresentador. Nessa atividade, o rei Julien (estagiário caracterizado) apresentou, no picadeiro do circo, o Palhaço Sombra e as crianças, junto com os familiares, teriam que realizar a brincadeira de siga o mestre. Assim, um participante se vestia de palhaço e foi o mestre, enquanto o outro seguia os seus comandos. Como sugestão, a equipe do Laefa elencou três atividades nas quais o participante vestido de palhaço realizava o movimento para o outro participante fazer igual: a primeira atividade sugerida foi pular como can-guru, para frente e para trás e de um lado para o outro; a segunda foi pular para frente três vezes com os pés juntos até chegar próximo a uma parede para bater com as mãos no lugar demarcado, na altura acima da cabeça do participante; e a terceira atividade foi brincar de ‘morto e vivo’, em que o participante vestido de palhaço dizia os comandos da brincadeira como, ‘Morto’, ‘Vivo’, ‘Pipoquinha’, dentre outros, e os dois participantes realizavam os movimentos. Ao final da atividade, como sugestão da equipe de trabalho, o papel de mestre vestido de palhaço seria trocado, quem estava seguindo o mestre deveria ficar com o personagem sombra e vice-versa. Ao terminarem a atividade, a equipe enviou, como sugestão, um vídeo com a música *O circo* do Patati Patatá para eles dançarem e se divertirem juntos (Diário de campo, 29-9-2020).

A equipe de trabalho sempre colocava como proposta atividades nas quais as famílias poderiam utilizar diferentes brinquedos, diferentes recursos materiais e pudessem readéqua-los aos espaços-tempos de ensino em casa, podendo confeccionar indumentárias (chapéus, espadas, fitas, fantasias, pinturas no rosto) para tornar a brincadeira mais atrativa e divertida para os participantes, como descrita na atividade do Rei Julien com o Palhaço Sombra e sempre com uma sugestão de vídeo com uma música infantil no final da atividade, para que as crianças e seus familiares pudessem se movimentar, conversar e expressar seus sentimentos.

Como retorno da atividade proposta, os familiares postavam no aplicativo do *WhatsApp*, imagens e vídeos nos quais os participantes pintaram o rosto de palhaço, colocaram chapéus ou capas, com um cenário imitando um picadeiro de circo. Dessa forma, levaram as crianças a realizar as atividades propostas pela equipe de trabalho, a brincar e imaginar que eram palhaços de um circo. Para Vigotski (2009b), a imaginação caracteriza uma função psíquica superior e depende da experiência que, na criança, vai se acumulando e aumentando paulatinamente. Assim, a atividade criadora se encontra intimamente relacionada com a riqueza e a variedade das experiências vividas pelo ser humano, em suas interações com o mundo.

Para o autor, a criação é acompanhante natural e permanente do desenvolvimento humano, da infância à idade adulta. Obviamente, esse processo está intimamente relacionado com a cultura na qual o sujeito está inserido, com as suas experiências de vida e da forma como, a partir daí, foi construindo suas relações no/com o mundo que o cerca. Portanto, quando o familiar organiza o ambiente, prepara os figurinos e adereços para uma atividade que lembra o circo, a criança pode imaginar e brincar de faz de conta.

Dessa forma, a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando à criança tornar-se aquilo que não é, permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. Um espaço de construção de sentidos e de significados no campo da produção dos saberes, bem representado na fala de um dos familiares no grupo de *WhatsApp*:

Meu filho gostou muito da atividade e me surpreendeu, pois, até então, Marcelo não aceitava pintura no rosto, mas durante a atividade, deixou que o pintasse. Fiquei surpresa com a aceitação dele. Agradeço a oportunidade de brincar e se divertir, pois foi maravilhoso ver a felicidade dele na realização da brincadeira (Diário de campo, 1-10-21).

Como *feedback* pela postagem de vídeos e mensagens pelo *WhatsApp*, a equipe de trabalho retornou com a seguinte fala do professor coordenador:

Primeiro, parabênizo Helena pelo ótimo trabalho que realizou com o Marcelo como brinquedista, sempre incentivando, brincando junto, mantendo Marcelo atento à brincadeira, auxiliando, quando percebia dificuldades, na organização da brincadeira, fazendo uma ótima

mediação. O preparo do cenário ficou ótimo, com um ambiente alegre e colorido, com a indumentária e uma ótima aceitação de Marcelo na brincadeira. Marcelo apareceu mais falante, sendo um sinal de que a orientação para as famílias sobre os principais conceitos abordados no brincar da criança com autismo, como a importância da linguagem oral, a importância da brincadeira, dentre outros, incluindo o uso dos personagens das histórias do circo, seus atrativos e a música, levou Marcelo a descobrir a importância de falar, criando nele essa necessidade, repetindo as palavras e falando sobre os personagens. Nas atividades, Marcelo pulou com mais firmeza e equilíbrio. Na atividade de ‘morto e vivo’, seguiu as orientações e mostrou muita alegria e entusiasmo na realização de toda a brincadeira (Diário de campo, 1-10-2020).

Para Vigotski (2007), o meio social é fonte de desenvolvimento e, essencialmente, social. Ele oferece os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança com a cultura, com os adultos e da apropriação dos signos e símbolos. Essa relação se amplia e se modifica em um processo de construção e reconstrução do pensar mais elementar ao mais complexo. Assim, quando a criança brinca de faz de conta, imaginando que é um palhaço, por exemplo, ela desenvolve alterações nas funções psicológicas superiores, buscando novas formas de pensar e conceber o mundo, bem como operar sobre ele.

Quando Marcelo apareceu mais falante no vídeo postado pela mãe, Helena, a equipe percebeu grandes avanços em relação à linguagem oral da criança e à compreensão da mãe, que, após as orientações do professor coordenador, entendeu que sempre deveria incentivar o filho a falar, também por meio da brincadeira, perguntando o nome dos personagens, pedindo que a criança cantasse a música proposta, dentre outros.

Vigotski (2009a) nos faz compreender que o desenvolvimento da linguagem, assim como todas as funções psicológicas superiores (consciência, memória mediada, imaginação, nomeação das coisas existentes), é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente sociocultural. Essa experiência social, cultural e histórica possibilita à criança apropriar-se dos instrumentos culturais, como a linguagem, pensamento, conceitos, ideias etc., para aprender a agir no mundo.

Quando a criança realizou as atividades elaboradas pela equipe de trabalho pela videoaula, com alegria e entusiasmo, pulou com mais equilíbrio e se envolveu na atividade, notamos que avanços no seu domínio do comportamento e do movimento podem também acontecer no ambiente familiar, em casa, com a mediação dos profissionais orientando os familiares para a realização das tarefas com os seus/suas filhos/as por meio de planejamento coletivo-colaborativo, tornando as atividades agradáveis e divertidas, possibilitando o aprendizado de todos os envolvidos.

Considerações finais

Após o mundo inteiro diminuir ou cessar as atividades laborais a partir de março de 2020 devido à pandemia, com portões fechados e crianças distantes de espaços, como escolas, brinquedotecas universitárias, dentre outros, evidenciamos todo o zelo que devemos ter com o ensino e a aprendizagem de crianças com e sem autismo. Nesse sentido, a equipe de trabalho do Laefa buscou novas alternativas para atendimento às crianças com e sem autismo. O desafio posto estava em ensinar os familiares a se tornarem brinquedistas, pois, devido ao isolamento social, seriam eles os responsáveis por promover a brincadeira em casa.

Nesse sentido, durante o processo de elaboração, planejamento e produção das videoaulas, percebemos que o trabalho em equipe de forma coletiva e colaborativa, trazendo nas reuniões de planejamentos “tempestade de ideias”, reformulando as atividades com a sequência da história anterior contada, sugerindo movimentos que vão ao encontro das peculiaridades de cada criança, foi fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem.

Vale ressaltar que, durante a atividade proposta e ao final dela, a equipe de trabalho trazia sempre imagens de personagens infantis, além da sugestão de um videoclipe com os mesmos personagens da história para o momento festivo com as crianças. Esse procedimento, além de aguçar a curiosidade das crianças, tornava a atividade mais atrativa e prazerosa.

A ressignificação das videoaulas postadas pelos familiares, utilizando materiais alternativos, conforme sugerido pela equipe de trabalho, como sacolas ou bolas de meias no lugar de bolas, ou construindo um cenário mais atrativo, como um circo com tendas de lençol, por exemplo, fez com que a equipe de trabalho ficasse cada vez mais motivada a planejar e desenvolver

atividades de forma remota, sempre que os familiares retornavam com os vídeos das brincadeiras realizadas com as crianças.

Assim, a equipe de trabalho, ao mesmo tempo em que criou condições para as famílias realizarem a brincadeira em casa, também incentivou os pais a brincar junto com os filhos, realizando ações lúdicas para e com as crianças. Além disso, a atenção dispensada às famílias, por meio das videorientações e tutoria, demonstrou a necessidade de continuidade desse trabalho no momento presencial.

Desse modo, as famílias, com a orientação da equipe de trabalho, atuaram sobre a zona de desenvolvimento imediato da criança, isto é, sobre a distância entre aquilo que a criança conseguia realizar com ajuda e aquilo que já conseguia fazer de forma independente (Vigotski, 2007).

Devemos reconhecer que, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia, é possível promover a brincadeira com a criança em casa, desde que os adultos que convivem com ela se tornem brinquedistas, ou seja, aqueles que compartilham, incentivam e enriquecem o repertório lúdico dos infantes.

Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas, v. 1). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2020.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos.** 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar.** 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inclusi.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 set. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inclusi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inclusi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2023.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inclusi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2023.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 2001.

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar**: inclusão da criança com autismo na aula. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inclusi.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.

OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Calleb Rangel de. **Educação física escolar e inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da 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: Vozes, 2016.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontronografia, 2020. (Série Desenvolvimento humano e práticas inclusivas).

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: resignificando a prática pedagógica. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009b.

Sobre os autores

Brenda Patrocínio Maia

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Daniela Lima Bonfat

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2022). Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Erineusa Maria da Silva

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2017). Professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Fabiana Zanol Araújo

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2019). Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES.

Fabiola Alves Coutinho Gava

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré/ES (2016). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFES, atuando no Colégio de Aplicação Criarte Ufes.

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2018). Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica, ES.

Gabriel Vighini Garozzi

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestrado 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.

Gabriela de Vilhena Muraca

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Hevilyn Rodrigues de Carvalho

Bolsista de Iniciação Científica e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Ingrid Rosa Carvalho

Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2021). Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

José Francisco Chicon

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005). Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Leonardo Passolini

Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Ludmila Lima Peterle

Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2017). Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba (UFSCar, 2015). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2008). Professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Rayanne Rodrigues de Freitas

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Suzana Azevedo Feltmann Silva

Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória, ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Thierry Pinheiro Nobre

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Vitor Brandão de Souza

Mestrado em Saúde Coletiva – Epidemiologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2023). Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Wendalla Souza Reis

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Índice remissivo

A

Afetividade 14

Aprendizagem 10, 11, 13, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 31, 33,
42, 45, 46, 52, 54, 55, 61, 65, 72,
73, 92, 99, 100, 101, 104, 105,
107, 108, 109, 113, 117, 118,
119, 120, 122, 123, 125, 126,
127, 128, 130, 131, 133, 134,
136, 140, 141, 144, 145, 146,
147, 148, 157, 168, 169, 170,
171, 172, 174, 177, 178, 184,
192, 194, 200, 202, 203, 207

Autismo 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 80,
82, 85, 86, 94, 99, 100, 101, 102,

103, 104, 105, 107, 108, 109,
113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 124, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 151, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 161,
166, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 183, 184,
185, 190, 191, 192, 193, 194,
200, 206, 207

B

Brincadeira 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46,
53, 54, 55, 56, 57, 64, 65, 70, 71,
72, 114, 116, 130, 134, 141, 142,
143, 144, 147, 148, 155, 156,
157, 158, 159, 161, 168, 169,

170, 171, 174, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 192, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

Brincadeira imaginária 43

Brincar 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 29, 30, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 65, 67, 70, 71, 72, 73, 99, 107, 116, 130, 133, 134, 135, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 157, 158, 159, 160, 161, 168, 171, 172, 174, 175, 179, 180, 183, 184, 185, 192, 193, 196, 202, 204, 205, 206, 208

Brinquedista 16, 18, 19, 20, 30, 31, 34, 35, 39, 40, 41, 129, 130, 135, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 192, 196, 197, 200, 201, 205

Brinquedoteca 14, 15, 16, 18, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 46, 56, 69, 70, 80, 81, 82, 88, 124, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 141, 144, 145, 146, 147, 168, 169, 171, 172, 178, 190, 191, 193, 199

C

Criança 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,

36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 87, 94, 99, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 180, 181, 184, 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208

D

Deficiência 10, 11, 12, 17, 18, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 36, 45, 46, 52, 53, 55, 59, 60, 79, 80, 81, 82, 87, 90, 91, 94, 105, 115, 116, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 140, 143, 145, 147, 168, 169, 171, 172, 194, 200, 201

Desenvolvimento 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 27, 29, 30, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 52, 53, 55, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 82, 84, 89, 92, 94, 100, 101, 104, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 126, 127, 129, 131, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 158, 159, 160, 161, 167, 168, 169, 170, 171,

172, 174, 184, 195, 197, 199,
200, 202, 203, 205, 206, 208

E

Educação 10, 11, 15, 16, 17, 26, 27,
28, 29, 32, 42, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 61, 62, 69, 72,
79, 80, 81, 82, 84, 89, 90, 92,
93, 98, 99, 100, 101, 122, 123,
125, 126, 140, 143, 145, 182,
183, 191

Educação Física 16, 17, 20, 26, 27, 29,
30, 31, 32, 56, 69, 79, 80, 81, 82,
83, 90, 92, 99, 100, 101, 105,
107, 109, 110, 112, 115, 119,
120, 123, 124, 125, 145, 149,
172, 175, 190, 191, 193, 198

Educação Física escolar 17, 100

Educador 13, 18, 19, 20, 26, 30, 31,
37, 72, 73, 135, 141, 142, 144,
146, 147, 148, 156, 160, 161,
168, 174, 175, 177, 179, 180,
183, 185

Ensino 17, 18, 20, 21, 29, 31, 33, 34,
42, 52, 61, 64, 72, 79, 80, 81,
82, 83, 87, 90, 92, 95, 98, 99,
100, 101, 105, 107, 108, 109,
110, 117, 119, 126, 127, 128,
130, 131, 136, 146, 148, 154,
173, 174, 185, 191, 192, 194,
198, 203, 204, 207

Estratégia 19, 32, 33, 35, 103, 104,
107, 110, 148, 153, 154, 156,
160, 161, 167, 180, 194, 195

Experiência 12, 14, 15, 16, 31, 41, 42,
43, 44, 46, 52, 60, 80, 81, 87,
88, 89, 91, 92, 93, 94, 112, 117,
157, 183, 185, 194, 196, 203,
205, 206

F

Família 14, 46, 73, 94, 140, 196, 197

Faz de conta 16, 26, 27, 28, 29, 34,
36, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46,
56, 57, 140, 142, 154, 155, 159,
175, 205, 206

Formação 10, 15, 16, 17, 46, 65, 79,
80, 81, 87, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 99, 101, 106, 123, 129,
155, 174, 191, 197

G

Ginástica historiada 19, 148, 149, 153,
154, 160, 194

I

Inclusão 11, 15, 16, 17, 18, 24, 26, 27,
29, 30, 31, 45, 46, 52, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 68,
72, 73, 80, 81, 82, 85, 88, 90,
92, 93, 99, 100, 105, 107, 109,
114, 115, 119, 120, 122, 123,
124, 125, 127, 128, 129, 132,
136, 141, 143, 144, 145, 147,
167, 168, 171, 172, 191, 193

Infantil 10, 14, 15, 16, 25, 29, 30, 32,
36, 38, 42, 53, 54, 57, 58, 59,

- 60, 61, 62, 65, 69, 72, 73, 82, 85, 139, 141, 142, 143, 145, 153, 154, 155, 168, 176, 182, 183, 191, 192, 194, 195, 197, 200, 202, 204
- I**
- Interação** 10, 12, 16, 18, 19, 24, 25, 31, 34, 35, 37, 42, 43, 45, 46, 53, 54, 58, 59, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 88, 92, 93, 95, 108, 116, 117, 123, 125, 126, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 153, 154, 159, 160, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 179, 183, 184, 190, 191, 206
- Intervenção** 18, 40, 45, 64, 68, 69, 73, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 93, 110, 113, 114, 128, 131, 134, 135, 136, 140, 191, 193, 200
- L**
- Linguagem** 14, 15, 25, 29, 30, 32, 38, 39, 40, 68, 99, 108, 114, 115, 120, 130, 140, 141, 142, 144, 154, 161, 168, 169, 171, 175, 181, 184, 193, 195, 196, 197, 202, 206
- M**
- Mediação** 13, 15, 16, 25, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 41, 56, 66, 67, 68, 70, 81, 82, 84, 85, 88, 93, 107, 108, 110, 113, 117, 120, 123, 125, 141, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 155, 156, 160, 168, 171, 172, 175, 176, 180, 182, 183, 193, 194, 197, 198, 200, 201, 202, 206, 207
- Movimento** 11, 12, 14, 17, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 54, 56, 87, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 110, 113, 114, 115, 118, 120, 124, 147, 175, 180, 182, 198, 199, 203, 204, 207
- P**
- Pedagógica** 11, 15, 16, 17, 20, 27, 29, 30, 32, 56, 79, 81, 82, 83, 88, 93, 101, 108, 118, 124, 134, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 160, 168, 171, 172, 173, 191, 192, 193, 200, 202
- Planejamento** 17, 18, 20, 69, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 100, 104, 105, 106, 107, 112, 113, 118, 119, 123, 125, 131, 136, 145, 172, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 207
- Prática** 10, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 32, 35, 58, 65, 72, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 106, 110, 113, 117, 119, 123, 125, 126, 148, 153, 156, 157, 160, 169, 184
- Professor** 16, 17, 18, 27, 29, 30, 31, 36, 41, 42, 45, 46, 54, 56, 57, 73, 79, 80, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 99, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126,

127, 130, 132, 136, 143, 144,
147, 148, 171, 178, 191, 193,
198, 203, 205, 206

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.



Vínculos afetivos baseados em uma relação de confiança com o outro concorreram para a ampliação das possibilidades de as crianças com autismo explorarem o ambiente e realizarem novas aprendizagens. Na brinquedoteca, na escola ou em casa, o estabelecimento de vínculos contribui para o desejo de interagir e brincar com o outro, circular por diferentes espaços e, nesse percurso, alargar funções psíquicas superiores, como a imaginação, atenção, memória, criação e linguagem.

Em sua tese principal, Vigotski (2011) defende a ideia de que a criança com deficiência/autismo não é menos desenvolvida que as demais, mas se desenvolve de maneira diferente. Postula que o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. O autor chama de caminhos alternativos e recursos especiais toda adequação da prática pedagógica no sentido de atender às especificidades de aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia

