



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

IAGO MONTEIRO PINTO
VITOR BRANDÃO DE SOUZA

**A CRIANÇA COM AUTISMO: BRINCANDO E
APRENDENDO COM A GINÁSTICA**

VITÓRIA
2020

IAGO MONTEIRO PINTO
VITOR BRANDÃO DE SOUZA

**A CRIANÇA COM AUTISMO: BRINCANDO E
APRENDENDO COM A GINÁSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. José Francisco Chicon

VITÓRIA

2020

IAGO MONTEIRO PINTO
VITOR BRANDÃO DE SOUZA

**A CRIANÇA COM AUTISMO: BRINCANDO E
APRENDENDO COM A GINÁSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física para a Educação Básica.

Vitória, 23 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Dr. José Francisco Chicon
Orientador

Profa. Ms. Fabiana Zanol Araújo

Profa. Gabriela de Vilhena Muraca

RESUMO

O artigo objetiva descrever e analisar a ação mediadora do professor para facilitar a interação da criança com autismo com os colegas em um contexto inclusivo, tendo como proposta de ensino o conteúdo/tema da ginástica geral. Caracteriza-se como um estudo qualitativo e descritivo do tipo estudo de caso. Os participantes foram 15 crianças com idade de 3 a 6 anos — 10 com desenvolvimento típico e 5 com autismo. Como sujeitos foco do estudo uma das crianças com autismo e um professor estagiário de Educação Física. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, videogravação das sessões e registros em diário de campo. Constata-se que o conteúdo/tema da ginástica geral, com suas possibilidades de promover movimentos direcionados ao aprimoramento das habilidades de correr, rolar, saltar, equilibrar, pendurar e outras, quando organizado na forma de atividades lúdicas, em uma turma inclusiva, mediada pela ação estimuladora do professor, é favorecedor dos modos de sentir, se relacionar, pensar e agir da criança com autismo no meio social.

Palavras-chave: Educação Física. Autismo Infantil. Mediação Pedagógica. Brincadeira.

Abstract

This paper has the objective of describing and analysing the mediating action of the teacher in facilitating the interaction of the autistic child with the colleagues in an inclusive context, with the teaching proposal of the content/topic of general gymnastics. It is characterized as a qualitative and descriptive study of the type of case study. The participants were 15 children from 3 to 6 years old – 10 of those with typical development, and 5 with autism. The subjects that are the focus of the study were one of the autistic children, and a Physical Education intern teacher. The data collection instruments were participant observation, video-recording of sessions, and the registry in a field diary. It is seen that the content/topic of general gymnastics, with its possibilities of promoting movements directed to the improvement of the abilities to run, roll over, jump, balance, hang, and others, when organized in the form of ludic activities, in an inclusive class, mediated by the stimulating action of the teacher, favours the autistic child's modes of feeling, relating, thinking and acting in the social environment.

Keywords: Physical Education; Juvenile Autism; Pedagogic Mediation; Child Play.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEI	Centro de Educação Infantil
FIG	Federação Internacional de Ginástica
GG	Ginástica Geral
GGU	Grupo Ginástico da Unicamp
GPT	Ginástica Para Todos
Inep	Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Laefa	Laboratório de Educação Física Adaptada
PEI	Plano de ensino individualizado
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A GINÁSTICA GERAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	9
3	METODOLOGIA	11
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO	11
3.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	12
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	13
4	A AÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO COM OS COLEGAS	14
4.1	O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS CORPORAIS	14
4.2	BRINCANDO E APRENDENDO COM A GINÁSTICA: A AÇÃO DO PROFESSOR NOS MODOS DE RELAÇÃO DE ARTUR COM OS COLEGAS	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
	REFERÊNCIAS	23

1 INTRODUÇÃO

A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), objeto de interesse deste estudo, possui particularidades que são prescritas em lei federal, como propõe a Lei 12.764/2012, em seu art. 1º:

Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

Conforme a referida lei, em seu § 2º, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Ainda nessa direção, em seu art. 3º, dentre os direitos da pessoa com TEA¹, é possível destacar o direito a uma vida digna, sua integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer, bem como o acesso à educação. Além disso, a atenção integral às necessidades de saúde, com objetivo de diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes.

Assim, em nossa sociedade, a pessoa com autismo precisa ser vista como um indivíduo que apresenta alguns transtornos neurofisiológicos do desenvolvimento que ainda não estão muito bem resolvidos e explicados pela ciência, mas que não o tornam incapaz. Ao contrário, ele, como qualquer outro ser humano, apresenta um potencial criador e uma espontaneidade que o capacita para uma vida plena dentro de nossa sociedade, desde que o meio ambiente lhe seja favorável, estimulante e propiciador de oportunidades para seu aprendizado e desenvolvimento (OLIVEIRA; VICTOR; CHICON, 2016).

Afinal, como esclarece Bosa,

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. **Estudar autismo é ter nas mãos um ‘laboratório natural’ de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida.** Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o

¹ Como sabemos, fazem parte do espectro pessoas com a síndrome de Asperger, com autismo e com transtorno invasivo do desenvolvimento sem outras orientações. Assim, para fins deste estudo, como os participantes com deficiência apresentam diagnóstico de autismo, vamos usar o termo autismo no corpo do trabalho.

mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. **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 (BOSA, 2002, p. 37, grifos nossos).

A partir da leitura de Vigotski (2007), salientamos a importância de o profissional da educação entender que o estudante com autismo possui um modo de aprender e um ritmo de desenvolvimento que lhe é peculiar, podendo por vezes precisar de mais ou menos tempo para conseguir aprender os conteúdos trabalhados em relação aos colegas de classe. O autor reforça em sua teoria que são as condições de aprendizagem e as atividades oferecidas pelo meio social que podem provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento do sujeito.

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2018 foram matriculados 105.842 estudantes com autismo nas classes comuns de ensino das escolas regulares brasileiras (INEP, 2018), 4,6% do total de alunos matriculados nesse ano. Podemos observar a partir desses dados que o número de alunos com autismo nas escolas tem aumentado, fato que era pouco comum a 8 anos atrás, quando não existiam leis específicas para essas pessoas acessado o ambiente escolar e chegado até as classes comuns, demandando dos professores preparação para poder ensinar os conteúdos e atender a mais essa especificidade que compõe o universo de alunos na escola, intensificando nosso interesse em melhor conhecê-los, pois estamos nos formando para exercer a docência na escola.

Além disso, Vigotski (1997) ressalta que, ao tratar das crianças com deficiência, devemos olhar para elas e para o seu desenvolvimento, tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças, princípios que se estendem às crianças com autismo, as quais demandam a mediação do outro no processo de inserção no mundo da cultura para que o seu desenvolvimento nesse campo se efetive.

Nessa conjuntura, o interesse em estudar a inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física ocorre a partir de nossa inserção no Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), durante a graduação em licenciatura na área. No laboratório, participamos do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, que realizava intervenções com crianças com e sem deficiência no mesmo espaço-tempo de interação, por meio da brincadeira, na sala de brinquedoteca e na sala de ginástica, ambos localizados no CEFD.

Ao participarmos desse projeto tivemos os primeiros contatos com alunos que apresentam autismo e síndrome de Down, entendendo que, em toda nossa trajetória escolar até esse

tínhamos observado no cotidiano social, mas sem nenhuma interação; crianças com autismo, não fazíamos a mínima ideia de como seria. Durante a permanência por um longo tempo no Laefa (dois anos) e no contato semanal com esses alunos, inquietou-nos na criança com autismo o seu modo de ser e estar nesse espaço social. O seu comportamento nas aulas, a dificuldade apresentada para participar das atividades coletivas, a pouca interação com os colegas e adultos e a comunicação verbal pouco presente entre elas instigaram-nos a conhecer as peculiaridades desses seres singulares, em um ambiente de ensino relacionado a aprendizagem do conteúdo da ginástica geral.

Dessa forma, se, por um lado, compreendemos a dificuldade da criança com autismo de interagir com crianças e adultos, por outro, sabemos que é somente estabelecendo relações que ela será capaz de aprender e se desenvolver, o que nos coloca o desafio de estudar o papel do professor em atuar para dinamizar seus processos relacionais, norteados pela seguinte questão: como a ação mediadora do professor pode facilitar a interação da criança com autismo com os colegas em um contexto inclusivo, tendo como proposta de ensino o conteúdo/tema da ginástica geral.

Diante dessa questão, para o desenvolvimento deste estudo, elaboramos como objetivo: descrever e analisar a ação mediadora do professor para facilitar a interação da criança com autismo com os colegas em um contexto inclusivo, tendo como proposta de ensino o conteúdo/tema da ginástica geral.

2 A GINÁSTICA GERAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

De acordo com Maroun (2015), a prática da Ginástica Geral (GG) denominada de Ginástica Para Todos (GPT)² desde o ano de 2007 pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), revela-se, por sua singularidade e pelos fundamentos que a compõem, como uma das práticas mais valiosas da Educação Física na segunda década do século XXI.

Ainda baseados nos estudos de Maroun (2015), identificamos que a origem da GG está vinculada aos festivais ginásticos ocorridos na Europa ainda no século XIX e institucionalizados no século XX por meio das chamadas Lingíadas, os primeiros festivais internacionais de ginástica, cuja primeira edição realizou-se em 1939, na Suécia, e, posteriormente em 1953, passam a ser denominados de Gymnaestrada, cuja primeira edição foi em Roterdã, na Holanda, todos organizados pela FIG.

² Destacamos que, no meio acadêmico, alguns pesquisadores optaram por permanecer utilizando o termo Ginástica Geral, em detrimento de Ginástica para Todos. Tal posição aponta para uma tentativa de consolidação da modalidade no vasto universo da cultura corporal.

O nome Gymnaestrada se refere a um “caminho da ginástica”: “*Gymna*” = Ginástica; “*Strada*” = caminho. Esse festival mundial ocorre até os dias de hoje e é considerado o evento mais importante da modalidade. Ele funciona como uma grande rede de troca de saberes e experiências entre as mais variadas nações, culturas e ginastas, primando pela não exclusão e pela não competitividade (AYOUB, 2007). O Brasil tem seguido este caminho desde a segunda edição do evento, em 1957, na cidade de Zagreb, na Iugoslávia (o Brasil só não participou da primeira e da terceira edição). Ao longo da Gymnaestrada acontecem diversas apresentações simultâneas, de diversos grupos, nos quais se apresentam todos os tipos de pessoas, como crianças, adolescentes, adultos, terceira idade, pessoas com deficiência etc.

Dessa forma, conforme apontamentos de Maroun (2015), as edições da *Gymnaestrada* a partir da década de 1950, aliadas à sua vertente de reunir ginástica de demonstração de países espalhados por todo o mundo, tornaram-se marcos importantes no nascimento e na institucionalização da GG, que passou a ganhar essa denominação entre as décadas de 1970 e 1980, em função da necessidade da FIG em nomear a modalidade ginástica não competitiva. A GG foi definida pelo Grupo Ginástico da Unicamp (GGU) como:

Uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, etc.), integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Folclore, Jogos, Teatro, [Música, Artes Circenses], Mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação entre os participantes (GALLARDO; SOUZA, 1994 *apud* MAROUN, 2015, p. 44).

A GG é uma modalidade que permite a participação de todas as pessoas, independente de idade, gênero, classe social ou condições técnicas. Por meio de seus valores e regras flexíveis, ela permite a valorização do trabalho em grupo ao mesmo tempo em que valoriza a individualidade de cada pessoa que a pratica, valoriza a não competitividade, a inclusão, o foco na formação humana e o prazer pelo exercício. Seja no contexto escolar ou não escolar, como os espaços voltados para as atividades recreativas e de lazer, projetos de extensão como o apresentado neste estudo, a GG se configura como um potencial elemento do vasto universo da cultura corporal a ser desenvolvida com e por um público diversificado, podendo atender a objetivos específicos segundo as propostas de cada um dos campos na qual se insere (AYOUB, 2007).

Nessa direção, a ginástica como um conteúdo da Educação Física deverá ser compreendida na perspectiva da GG proposta por Ayoub (2007), que valoriza a participação de todos, considerando o respeito às diferenças de cada participante, o processo de construção

criativo, o corpo como forma de expressão e linguagem, a ludicidade e a utilização de materiais diversos. Na GG, o principal alvo de atenção deve ser a pessoa que a pratica, sendo a sua meta fundamental promover a integração entre pessoas e grupos, tenham eles deficiência/autismo ou não.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso pode ser simples ou complexo dependendo do objetivo do pesquisador. Muitas das vezes os estudos de caso (relacionados à educação) são uma obra qualitativa, o que significa que se desenvolve em situações naturais (salas de aula, ou espaços escolares), e são ricos em dados descritivos (como número de alunos, condições do espaço, comportamento da classe), têm um plano aberto e flexível (no decorrer do estudo podem haver acréscimos ou decréscimos de necessidades de pesquisa dependendo do interesse do pesquisador) e focalizam na realidade de forma complexa e contextualizada, “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” Lüdke e André (2013).

Os estudos de caso visam descobertas, mesmo partindo de um referencial teórico. O investigador tem que estar a postos para o reconhecimento de novos elementos que servirão como acréscimos no decorrer do estudo que são enriquecedores para potencializar seu argumento. Além disso, os estudos de caso devem enfatizar a “interpretação em contexto”, para que a informação seja mais facilmente digerida com a exposição dos recursos disponíveis, sejam eles materiais ou humanos, estruturas disponíveis para a pesquisa, condições para a utilização do espaço, dificuldades e facilidades no trabalho sistematizado nesses ambientes etc.

Para que o estudo de caso conquiste a frieza dos leitores, precisa relatar a realidade de forma completa e profunda. Um trabalho com riqueza de detalhes transmite segurança do que se discute, mostra mais domínio do assunto e conseqüentemente garante mais credibilidade ao que é dito, mas, para tanto, essas informações têm que advir de fontes variadas, possibilitando assim a discussão de possíveis pontos divergentes, sendo eles mais ou menos críticos, o que dá abertura para que o usuário do estudo entenda os lados e tire suas conclusões sobre o tema em questão.

Um dos pontos mais importantes no estudo é a possibilidade de “generalizações naturalísticas” que ele possui com o leitor, o poder de fazer com que o interlocutor entenda o que foi proposto e adeque a situação necessária no seu dia a dia, pois cada caso tem suas especificidades. Na maioria das vezes, o evento do estudo não materializa em sua totalidade a realidade de quem os lê, mas serve para evocar possibilidades de atuação em suas

individualidades. O estudo de caso regularmente se caracteriza por uma linguagem que seja de mais fácil acesso em comparação com outros tipos de textos científicos, podendo se aproveitar de figuras de linguagem, citações, exemplos, episódios e descrições.

De acordo com Nisbet e Watt (1978), o estudo de caso se divide em três fases: fase aberta ou exploratória; delimitação do estudo; e a análise sistemática e a elaboração do relatório.

Na fase aberta ou exploratória, o projeto ainda se apresenta de uma forma abstrata, em que a ideia inicial pode ser mudada ou abandonada e, dependendo da necessidade ou dos fatores do meio, pode ser seguida até o final. Tudo vai depender de como o pesquisador encara os desafios que irão aparecer no decorrer da pesquisa.

Na fase da delimitação do estudo, o rumo já está traçado, a questão norteadora e tudo que a permeia já foi demarcado, e a partir de então o pesquisador já pode ir para a coleta de dados, utilizando de diversos meios. A delimitação do estudo é importante pois não será possível explorar todos os âmbitos possibilitados ao estudo por existir um tempo limitado para a pesquisa.

Na fase de análise sistemática e elaboração do texto, entende-se que essas etapas não irão ser cumpridas em um ritmo linear, por isso é importante que essa fase esteja presente desde a fase exploratória até o final do estudo. Consiste na fragmentação dos dados da pesquisa que são expostos aos informantes de tempos em tempos a fim de que estejam informados sobre os progressos das análises.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado no Laefa de uma universidade pública, no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, em que eram desenvolvidas duas atividades: brincando e aprendendo na brinquedoteca (realizado na sala da brinquedoteca); e brincando e aprendendo com a ginástica (realizado na sala de ginástica artística). O estudo foi desenvolvido no acompanhamento da segunda proposta de ensino — a ginástica.

Participaram do estudo 15 crianças, de ambos os sexos, com idades de 3 a 6 anos, sendo 10 de um Centro de Educação Infantil (CEI CRIARTE) com desenvolvimento típico, 5 com autismo, oriundas da comunidade de Vitória, ES. Esses alunos foram atendidos na sala de ginástica olímpica por dez estagiários do curso de Educação Física, além de bolsistas e o professor responsável pelo laboratório, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no período de agosto a novembro de 2019, totalizando 14 aulas/registros. Durante o atendimento, os estagiários assumiam funções diferenciadas: conduzir a aula, acompanhar as crianças com deficiência e registrar as atividades por meio de videogravação e fotografias. Logo após o atendimento, das 15 às 16 horas, tínhamos o grupo de

estudos versando sobre os temas: jogo, mediação pedagógica e inclusão; das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento das aulas.

Para efeito deste estudo foi destacado como sujeito foco uma criança com autismo, do sexo masculino, com idade de 6 anos, denominado de Artur³. Aluno com linguagem não verbal, que apresenta dificuldade para a interação social com os colegas, mostrando preferência em brincar sozinho ou com adulto, com restrição de atividades e interesses. Gosta de movimentos rápidos e que mudem seu centro de gravidade (rodar, pular, correr, trepar, equilibrar, pendurar etc.). Tem um irmão gêmeo que também é autista, com características semelhantes e que participa da turma. Ambos frequentam o projeto de extensão desde meados de 2015. Além de frequentar a escola regular. Seus pais são professores do ensino básico.

A sala de ginástica foi escolhida por se tratar de um ambiente mais desafiador e interessante para Artur, um local em que ele consegue demonstrar todas as suas valências físicas, pendurando-se nas barras e nas cordas, dando cambalhotas, pulando no *tumble track*⁴ ou nas plataformas de salto, equilibrando-se nas traves e escalando os espaldares de madeira. Ele gosta de transitar entre todos os aparelhos.

Nossa opção em estudar o caso de Artur ocorre em razão de estarmos acompanhando essa criança nas atividades do projeto, na sala de ginástica, desde março de 2019, estabelecendo um vínculo afetivo. Também porque ela nos desafia a encontrar maneiras de orientá-la no aprendizado dos movimentos relativos à prática corporal da ginástica e na interação com os colegas.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi feita através da abordagem microgenética (GOES, 2000). Conforme diz a autora, esse tipo de abordagem acontece especialmente no contexto educativo, tanto em campos da educação como da psicologia. E o processo de elaboração dos dados se dá por meio do destaque de episódios interativos com muita riqueza de detalhes, e ocorrências residuais, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: diário¹s de campo, gravações em vídeo das aulas, e observações participantes.

No processo de análise de dados, reavaliamos a priori o material gravado das aulas e a todos os diários de campo que produzimos referentes a criança que acompanhamos (Artur). A

^{1 3} Para assegurar o sigilo da identidade dos participantes, os nomes utilizados no estudo são fictícios.

⁴ O *tumble track*, também conhecido como uma cama elástica, é utilizado como aparelho auxiliar da aprendizagem de exercício aéreos, não somente na ginástica artística, mas também em esportes acrobáticos com saltos. Possui uma estrutura com bordas acolchoadas de espuma para uma maior segurança e apresenta as seguintes medidas: 20 metros

partir dessa análise, selecionamos dois episódios, que consideramos importantes para demonstrar o papel do professor mediador nos processos relacionais da criança com autismo, nesse caso o Artur, com as demais crianças no contexto da aula.

E logo após nossa avaliação, transpassamos os episódios para o texto.

4 A AÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO COM OS COLEGAS

4.1 O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS CORPORAIS

A prática pedagógica foi desenvolvida com base na abordagem crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) e no trabalho de orientação às práticas inclusivas em Educação Física para a Educação Básica desenvolvidas por Chicon (2005, 2013), em relação aos procedimentos de organização, planejamento, avaliação, fundamentação e execução das aulas.

Consideramos a sala de ginástica olímpica um ambiente enriquecedor de diversas experiências corporais em razão de conter um conjunto de aparelhos como *tumble track*, trave de equilíbrio, bola de pilates, colchões de diferentes tamanhos, formas e espessura, barras assimétricas, plintos, trampolim e espaldar, entre outros. Tais ferramentas têm a capacidade de despertar o interesse da criança, proporcionando diferentes sensações como prazer, medo, alegria, entusiasmo, coragem e autoconfiança; e capacidades motoras como destreza, coordenação motora, fortalecimento, equilíbrio e outras.

As aulas eram apresentadas aos alunos, tendo como pano de fundo a ludicidade. Os fundamentos da ginástica foram trabalhados de forma que as crianças se apropriassem dos conteúdos, por diferentes vivências, a fim de conhecer os movimentos e aparelhos, explorando o ambiente ao máximo. Valorizamos a relação dialógica entre os alunos, pais e estagiários, buscando identificar os interesses, possibilidades e expectativas dos participantes em relação às atividades vivenciadas. Assim, os alunos se constituíram como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, exigindo dos professores atenção às diferentes linguagens utilizadas, especialmente, pelos alunos com autismo.

Na sala de ginástica artística e outros espaços de intervenção, como a sala de judô e espaço externo, os procedimentos de ensino e de aprendizagem iniciavam e terminavam com os ritos de entrada e saída para garantir o diálogo e a fala dos alunos, refletindo sobre os fatos e acontecimentos da aula. Em seguida, os alunos eram convidados pelos estagiários a experimentar

diferentes formas de se movimentar com e sem o uso de aparelhos (como saltos no trampolim, andar na trave de equilíbrio, rolar nos colchões, pendurar, andar, correr, empurrar, puxar, arrastar, balançar, relaxar, escorregar, combinar movimentos como correr e saltar, subir e descer etc.), por meio de estações/circuitos, utilizando como estratégia de ensino a técnica de ginástica historiada, que consiste em elaborar um roteiro referente a uma história do universo infantil, por exemplo, Peter Pan e o Capitão Gancho. Inicia a contação da história, levando os alunos ao imaginário, passando por estações — locais com atividades organizadas para elas, por exemplo: realizam rolamentos, para entrar no barco do Capitão Gancho; na outra estação, recebem espadas confeccionadas com jornal, para travar uma batalha com os piratas; e assim sucessivamente, explorando os conteúdos da ginástica de forma lúdica, dando sentido/significado às ações. Para cada aula, organizava-se uma história diferente ou incrementava a história já realizada. Os estagiários nesses espaços eram bem orientados quanto à segurança das crianças.

No caso das crianças com autismo que em seu estágio de desenvolvimento resistiam a participar das atividades coletivas, foram orientadas pelos estagiários que as acompanhavam na realização de atividades de seu interesse, tendo como suporte um plano de ensino individualizado (PEI)⁵, em uma ação pedagógica que caminhou sempre do individual para o coletivo e do coletivo para o individual. Na prática os alunos do CEI Criarte foram acompanhados por quatro estagiários que se revezavam na coordenação das aulas, e os alunos com deficiência/autismo foram acompanhados individualmente por um dos estagiários, em ações individualizadas e paralelas ao grupo coletivo quando se fez necessário devido aos seus interesses ou peculiaridades referentes às características do autismo.

Nas ações de planejamento, o grupo da ginástica optou por utilizar em conjunto o subtema “Artes Circenses”. Assim, as crianças foram estimuladas a desenvolver suas habilidades psicomotoras articuladas com as várias histórias contadas da literatura infantil e das atividades oriundas do universo do circo, como palhaçadas, malabares, equilíbrio, saltos, balanceios etc. Diferentes atividades de expressão artística foram trabalhadas a fim de atingir o interesse das crianças que puderam expressar seus sentimentos, emoções, sensações e ideias, além de desenvolver suas capacidades de interpretação e percepção. Ademais, na prática educativa foi valorizado o trabalho colaborativo, o uso da criatividade e da imaginação. Todos com a tarefa de alargar as possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo dos envolvidos e potencializar a inclusão.

⁵ O PEI é definido por Rodrigues (1991, p. 78), “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”.

Nos momentos de roda de conversa inicial e final, raramente conseguíamos provocar a participação dos alunos com autismo. Três permaneciam por alguns instantes (dois a três minutos), mas era lugar comum a não participação nesse momento. Não demonstravam interesse, logo se agitavam e corriam para os aparelhos de saltos. Quando insistíamos na permanência deles na roda, ficavam inquietos, gritavam e forçavam a sua saída do local, gerando dificuldades relacionais, como era o caso de Artur. No entanto, no momento em que os alunos da Criarte eram deslocados para as atividades, era possível, mediados pelos estagiários que os acompanhavam individualmente, fazer a aproximação dos alunos com autismo dos colegas na mesma atividade.

A partir de então, nossa estratégia foi orientar as brincadeiras para atividades que faziam parte do campo de interesse da criança, como por exemplo: o uso do *tumble track*, das barras paralelas, das argolas, da trave de equilíbrio, das barras assimétricas. Já que Artur se interessava por gestos motores mais amplos, todos esses aparelhos se encaixavam nas possibilidades interativas dele, além disso eram objetos muito utilizados pelos professores quando elaborando/realizando suas aulas, então direcionávamos os interesses de Artur para onde as crianças do CEI Criarte se encontravam, mesmo que dependendo do grau de autismo da criança ela possa demonstrar um certo nível de indiferença com as demais crianças, entendíamos que o melhor meio de provocarmos aproximações entre eles, é através da mediação.

Com o intuito de contribuir para que as crianças participassem ativamente das experiências, observando, comparando, analisando situações e solucionando problemas, utilizamos procedimentos individuais e coletivos de ensino (HAYDT, 1999). Assim, adotamos orientação verbal e a demonstração gestual quanto ao ensino dos movimentos ginásticos, mas predominantemente entramos no universo da criança, utilizando jogos e brincadeiras. Pretendendo a participação compartilhada e o desenvolvimento afetivo-social entre as crianças, adotamos os trabalhos em grupo, em que se ajudavam mutuamente na realização das atividades, dando maior segurança à ação.

Para o desenvolvimento das aulas, organizamos o conteúdo de forma a ficar mais atraente aos alunos, propondo, no primeiro momento, movimentos como rolamentos, estrelinha, saltos e aterrissagens, considerando o aspecto lúdico como forma de adquirir conhecimentos. Em seguida buscamos ampliar o repertório cultural e habilidades motoras dos alunos por meio da diversidade apresentada pela GG, envolvendo gestos que imitavam movimentos de animais e objetos, por exemplo: deslocar pelo aparelho *tumble track* imitando um sapo pulando, representando um avião etc. Sequenciamos o processo considerando os elementos norteadores de maior interesse dos alunos com autismo — saltos em trampolim, uso da trave de equilíbrio, bolas grandes usadas no método pilates de ginástica e música em alguns casos.

Para acompanhar o aprendizado dos alunos, utilizamos como ferramenta o processo de

momentos de avaliação junto com as crianças, que foi realizada durante os ritos de entrada e saída (rodas de conversa), por meio do diálogo. O primeiro momento era para relembrar situações e acontecimentos da aula anterior e preparar os alunos para as atividades subsequentes. Esse espaço-tempo também era utilizado para tematizar sobre a questão da diversidade/diferença com os alunos. O segundo momento era para avaliar fatos e acontecimentos ocorridos durante a aula e colher sugestões para o encontro seguinte. Após cada aula, os responsáveis pelo projeto se reuniam com toda a equipe de trabalho, das 15 às 17 horas, para avaliar as ações desenvolvidas e para planejar futuras intervenções.

Na sequência, apresentamos dois episódios de aula que revelam o processo de intervenção pedagógica realizado pelo professor/estagiário com Artur, salientando as possibilidades de interação do menino com os colegas na brincadeira.

4.2 BRINCANDO E APRENDENDO COM A GINÁSTICA: A AÇÃO DO PROFESSOR NOS MODOS DE RELAÇÃO DE ARTUR COM OS COLEGAS

Como relatado anteriormente, Artur pouco interagiu com os colegas e nas situações coletivas, sendo acompanhado pelos estagiários autores deste estudo a partir de seus interesses. Em suas manifestações lúdicas nos espaços de intervenção, predominavam ações que envolviam movimentos amplos de correr, saltar, subir e descer de objetos, equilibrar e outros. Sempre iniciávamos a aula com ele, deixando correr pelo espaço, em uma espécie de pique-pega, em que o estagiário era o único pegador, pois o menino ainda não se interessava em atuar nesse papel, queria apenas correr do outro, tentando evitar ser pego. Além disso, gostava de subir no espaldar que tinha na sala e pular no *tumble track*. Contudo, sempre que tínhamos oportunidade, de acordo com nosso plano de ensino individualizado, nos preocupávamos em orientá-lo a interagir com os outros colegas, aguardando a movimentação dos outros estagiários com o grupo da Criarte. Assim, quando as crianças da Criarte foram orientadas para deslocarem um de cada vez na trave de equilíbrio, pular no colchão e rolar, identificamos a chance de convencer Artur a participar, como se observa no relato a seguir.

Episódio 1: Vivenciando o movimento na trave de equilíbrio com os colegas

Artur deslocava pulando de um lado a outro no tumble track, quando surgiu a oportunidade de convencê-lo a participar de uma atividade que estava sendo organizada para iniciar com o grupo na trave de equilíbrio pelos outros estagiários. A situação constava de deslocar na trave de equilíbrio de 20 cm de altura do solo, pular no colchão e rolar. Os outros alunos se organizaram e com ajuda seguiram as orientações dos estagiários cumprindo o combinado. Artur, inicialmente, mostrou-se resistente em participar da atividade com o grupo na trave de equilíbrio, não querendo aguardar a vez e puxando o estagiário que o acompanhava. Mas o estagiário foi persistente e conseguiu convencê-lo a participar, depois de se deslocar com ele em todo percurso da trave, para que observasse os colegas no uso do objeto até o salto no colchão, provocando seu interesse com falas: 'Observe como é bacana o colega equilibrando na trave. Veja como eles fazem. Será que você consegue? Vamos tentar também? Observou como é fácil?'. Assim, com Artur mais interessado em realizar a atividade, conseguiu fazer com que ele se juntasse aos colegas nesse desafio. Os colegas o receberam bem e torceram para ele. Realizou o movimento sem ajuda por duas vezes nessa trave e precisou de ajuda para realizar o rolamento. Na sequência, perdeu o interesse nessa trave e puxou o estagiário para a trave de equilíbrio de um metro de altura que estava ao lado, percebendo-a mais desafiadora. O estagiário atendeu a sua solicitação, porém, nessa trave foi necessário seu auxílio no deslocamento para que fizesse a travessia com segurança. Sua atitude de deslocar para essa trave motivou algumas crianças da Criarte e outros colegas com autismo a fazer o mesmo. Depois de deslocar na trave por mais duas vezes, perdeu o interesse e voltou a pular no tumble track (Diário de campo, 12-09-2019).

No episódio narrado nota-se a importância do papel mediador do educador em relação à motivação da criança com autismo a participar das diferentes atividades programadas. No momento inicial percebe-se a dificuldade do Artur em participar da atividade coletiva no deslocamento sobre a trave de equilíbrio. Na cena, o estagiário se mostra persistente, procura dialogar com o menino, sem êxito, então, como outra estratégia de persuasão, propõe caminhar com ele, acompanhando o percurso dos colegas na trave de equilíbrio até a conclusão com o rolamento, sempre o instigando e desafiando com palavras, obtendo um aceno positivo do menino, levando-o a participar da atividade.

Dessa forma, consideramos que a ação mediadora do educador pode ser responsável pela promoção e ampliação da experiência do brincar da criança com autismo, assim como de qualquer outra criança, em ambientes inclusivos (CHICON, 2013). Entendemos ainda que o educador tem um papel de provocar avanços no desenvolvimento da criança que de outro modo não aconteceria (VIGOTSKI, 2007).

Na sequência, observa-se que Artur, ao se aproximar do grupo mediado pelo estagiário, é bem recebido pelos colegas, que o acolhem, facilitando sua inserção na atividade. Participa da atividade com os colegas por duas vezes, em seguida se mostra atraído por um desafio ainda maior de andar sobre a trave de equilíbrio mais alta que estava ao lado. Como não apresenta linguagem verbal, com o corpo, segura a mão do estagiário e indica o seu interesse em deslocar

para essa trave, puxando-o nessa direção. O estagiário, entendendo que isso o manteria na mesma atividade que a turma, se deixa levar por ele até o objeto. Em se tratando de um objeto mais alto, por razões de segurança, o estagiário corretamente o acompanha na travessia segurando sua mão, para dar mais equilíbrio e segurá-lo no caso de uma queda.

Segundo Friedmann (2017, p. 42), “As crianças se tornam protagonistas quando se manifestam através das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, da arte, da música, da dança, do esporte, [da ginástica] etc.” Assim, por meio de seu movimento de querer se aventurar na barra mais alta e aumentar o nível de dificuldade das atividades propostas, Artur protagonizou um momento ímpar da aula, ao despertar o interesse dos colegas pela situação desafiadora apresentada.

Desse modo, podemos destacar o trabalho dos estagiários, que atuaram de maneira a apresentar possibilidades que parecessem desafiadoras e interessantes e que permeavam o conteúdo da aula, conseguindo assim potencializar a aprendizagem de Artur e fazendo com que as outras crianças conseguissem ver nele uma referência.

A ação mediadora do educador implica considerar as diferenças entre os alunos, intervindo em suas relações “[...] com o meio, na relação consigo mesmo, com os outros e com os objetos, ajudando-os a superar as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem e orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia” (CHICON, 2013, p. 160). Entendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança serão alargados em um espaço de interação inclusivo, compartilhando as experiências com outros indivíduos de seu universo de relações, mediadas pela ação intencional do professor.

A seguir destacamos um episódio de uma das aulas realizadas na sala de judô, quando Artur mostra interesse em brincar em uma caixa de papelão, colocada sobre um carrinho de rolimã, com dois colegas, sendo puxados por um dos estagiários.

Episódio 2: Brincando com os colegas na caixa de papelão sobre o carrinho de rolimã

Artur estava correndo no tatame na sala de judô, enquanto os colegas estavam sentados, participando na roda de conversa inicial. Inesperadamente as portas da sala se abrem e entram por elas um estagiário puxando um carrinho de rolimã com uma caixa de papelão sobre ele. Era uma caixa grande, com espaço para até quatro crianças sentadas em seu interior. O estagiário chegou questionando todas as crianças sobre o que havia dentro da caixa: “O que será que tem dentro da caixa? Será que é um dinossauro?”. Nesse instante, todas as crianças, inclusive Artur, ficaram curiosas para saber o que havia dentro da caixa e aproximaram-se do estagiário dizendo: “Não sabemos”. “É um brinquedo”, arriscou uma das crianças. Depois de deixar algumas crianças falarem, o estagiário sugeriu que todos juntos fizessem uma contagem de um a três para abrir a caixa. Nesse instante, Guto, um outro menino com autismo, sai da caixa rosnando, imitando um dinossauro. As crianças reagiram mostrando-

se assustadas e logo em seguida retornaram à atividade que iriam realizar. Artur, por sua vez, ao se assustar, com medo, agarrou as pernas do estagiário que estava lhe acompanhando. Em resposta à reação do menino, o estagiário o abraçou, confortando-o, para que se acalmasse. Em seguida, procurou encorajá-lo a se aproximar da caixa e do colega, indagando: “Vamos ver se tem mais gente na caixa? Vamos ver se você cabe lá dentro? Você gostaria de entrar na caixa com o colega? Vamos entrar?”. Assim, ao perceber a possibilidade de brincar dentro da caixa, Artur mostrou entusiasmo sorrindo e batendo as mãos. O estagiário, procurando enriquecer a brincadeira, convidou Thiago (irmão gêmeo de Artur) a participar também. Desse modo, conseguiu juntar Guto, Artur e Thiago dentro da caixa, organizando uma brincadeira de faz de conta em que eles estariam no espaço e a caixa se tratava de uma nave espacial. Então, começou a deslocar o carrinho com a caixa pelo espaço, simulando a nave voando. Dos três meninos, somente Guto entendia o faz de conta, Artur e Thiago demonstravam alegria por estar no interior da caixa e pelo movimento do carrinho. Ele permaneceu 7 minutos na atividade, quando saiu da caixa e perdeu o interesse, Artur voltou a correr pela sala (Diário de campo: 19-9-2019).

De acordo com Siegel (2008) e Bosa (2000), as crianças com autismo apresentam algumas condições caracterizadas por padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas. Essa condição, de modo geral, leva as crianças com autismo a apresentarem, nas brincadeiras, alguns comportamentos rígidos, criando um funcionamento rotineiro que vai se repetir nas atividades diárias, em outras atividades novas e, também, na rotina das brincadeiras. Dessa maneira, os estagiários são desafiados no acompanhamento a essas crianças a organizar o ambiente educativo de modo a aumentar o nível de interesse delas por brincadeiras e brinquedos novos, pela variação de brincadeiras e objetos e pela possibilidade de aproximação e interação com outros colegas, como observamos no episódio narrado, no momento em que o estagiário se aproxima das outras crianças com o carrinho e a caixa, aguçando a curiosidade de todos, inclusive de Artur.

Assim, é preciso salientar que, desde a matrícula de Artur no projeto, têm sido priorizadas atividades que correspondam aos seus interesses como ponto de partida para ampliar seus modos de sentir, pensar e agir no meio social e cultural. Essa ação pedagógica exigiu um olhar atento para a criança, de maneira a identificar em seus movimentos, ações e expressões faciais o que trazia satisfação e bem-estar a ela. O medo inicial demonstrado por Artur em relação ao colega que imitou o rosnado do dinossauro foi notório com sua atitude de se agarrar às pernas do professor/estagiário. Contudo, o cuidado, atenção e carinho dispensada pelo acompanhante ao menino, abraçando e confortando-o, fez toda diferença para que recuperasse a confiança em si mesmo e se colocasse disponível para interagir com essa brincadeira e com os colegas.

Conforme ressaltam Silva e Lima (2015, p. 177),

[...] faz-se necessário uma relação de interlocução entre o educador e a criança. Nesta relação, o professor precisa lançar um olhar sensível e científico para as

ações das crianças [...]. Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além.

Nessa direção, a intervenção do estagiário sugere essa preocupação em ir além do que Artur já fazia. Ele costumava introduzir novas ações na brincadeira, que ampliavam os modos de brincar, de explorar os materiais lúdicos e de utilizar elementos do real como suporte para a atuação no plano imaginário. Na situação narrada, ele busca encorajar o menino, por meio de frases que o desafiam a tentar, se colocar à prova e ver o que acontece. Sugere, por exemplo: “Você gostaria de entrar na caixa com o colega?”. A partir dessas palavras, mobiliza o interesse da criança em se aproximar da caixa e do colega e experimentar uma outra/nova situação lúdica. Além disso, enriquece ainda mais a brincadeira, convidando seu irmão gêmeo que estava por perto a participar. Entram na caixa e compartilham a atenção e a brincadeira entre si.

Conforme ensina Orrú (2009), a pessoa com autismo é um indivíduo único, exclusivo, apresentando características que lhe são próprias. Suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo o contexto histórico-social em que vive, afetando-o inclusive no que tange à linguagem, abordada pelo professor/estagiário para além da oralidade, considerando componentes não verbais que também participam da construção de sentidos nos processos interativos como o medo demonstrado pela criança segurando as pernas do acompanhante. No caso de Artur, sua comunicação é perpassada por gestos e a indicação do que deseja conduzindo o adulto pela mão, demandando do professor/estagiário a mobilização de esforços para interpretar suas reais necessidades e interesses.

Para Martins (2009, p. 85) “[...] o processo de significar, de atribuir sentido às ações, brincadeiras e objetos para a criança com autismo propicia o surgimento de modos diferenciados, em sua relação com o outro” e também com o espaço.

Na sequência, observando a narrativa, percebemos na brincadeira com o carrinho de rolimã a limitação de Artur e de seu irmão na compreensão do jogo de faz de conta presente na brincadeira. Estavam na caixa pelo prazer que esse objeto e seu movimento lhes proporcionava, mas, ainda, em seu estágio de desenvolvimento, não eram capazes de entender o significado abstrato, fruto da imaginação, que norteava a ação intencional com o carrinho e a caixa, proposto pelo estagiário que conduzia a atividade. Já para o menino Guto, essa condição em seu desenvolvimento já se fazia presente, portanto, a brincadeira para ele tinha um sentido que ultrapassava o mero prazer por estar dentro da caixa e sentir o movimento do carrinho. Para ele, além disso, estava voando em uma nave espacial enquanto curtia essas sensações comuns aos outros dois colegas.

Nesse contexto, identificamos que o professor/estagiário, ao mesmo tempo em que cria condições para ampliar a brincadeira, também brinca com a criança, realizando ações lúdicas para ela e com ela, delineando situações que lhe permitam alargar seu repertório de experiências brincantes. Desse modo, ele atua sobre a zona de desenvolvimento imediato da criança, isto é, sobre a distância entre aquilo que a criança consegue realizar com ajuda e aquilo que já consegue realizar de forma independente (VIGOTSKI, 2009).

Assim, devemos reconhecer que, para a criança com autismo, a interação é uma das principais dificuldades encontradas na tríade dos sintomas e, para ela interagir com o outro e com o meio, a mediação tem papel imprescindível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal ponto neste estudo foi narrar experiências vividas por uma criança com autismo no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, interagindo com colegas com e sem deficiência, mediados pela ação de professores brinquedistas no desenvolvimento do conteúdo/tema da cultura corporal GG.

Na literatura científica e nos manuais diagnósticos e estatísticos, a criança com autismo é caracterizada por uma tríade comportamental que envolve dificuldades de comunicação, interação social e padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Artur apresentava traços dessas características em grau moderado. Essa condição, de modo geral, leva as crianças com autismo a apresentarem, nas brincadeiras, alguns comportamentos rígidos, criando um funcionamento rotineiro que vai se repetir nas atividades diárias, em outras atividades novas e, também, na rotina das brincadeiras.

Desse modo, extrai-se do processo de intervenção que os educadores são desafiados no acompanhamento a essas crianças a organizar o ambiente educativo de modo a aumentar o nível de interesse delas por brincadeiras e brinquedos novos, pela variação de brincadeiras e objetos e pela possibilidade de aproximação e interação com outros colegas, pois, conforme salientam Silva e Lima (2015, p. 177):

Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além.

Nas manifestações lúdicas de Artur nos espaços de intervenção, predominavam ações que envolviam movimentos amplos de correr, saltar, subir e descer de objetos, equilibrar e outros,

que eram considerados por nós como áreas de interesse do menino. Portanto, constata-se que o conteúdo/tema da GG, com suas possibilidades de promover movimentos direcionados ao aprimoramento dessas habilidades, organizado na forma de atividades lúdicas, em uma turma inclusiva, mediada pela ação estimuladora do professor, é favorecedor dos modos de sentir, se relacionar, pensar e agir da criança com autismo no meio social.

No processo de intervenção, notamos a importância do papel mediador do educador em relação à motivação da criança com autismo a participar das diferentes atividades programadas, por meio de variadas formas de abordagem: dialógica, demonstração, imitação, corporal (abraçando, acariciando, tomando-a nos braços para tirá-la de um lugar e posicionar em outro). Dessa forma, consideramos que a ação mediadora do educador pode ser responsável pela promoção e ampliação da experiência do brincar da criança com autismo, assim como de qualquer outra criança, em ambientes inclusivos, provocando avanços no desenvolvimento que não ocorreriam de outro modo.

Por fim, cabe salientar, parafraseando Vigotski (2010), que o reconhecimento das possibilidades e limitações de Artur em participar das atividades lúdicas, junto com as outras crianças, bem como a significação atribuída pelo professor/estagiário às suas ações, nesse contexto, requer o entendimento de que todo processo educativo deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e que o trabalho do professor deve consistir em orientar e regular essa atividade. Além disso, reconhecer que, por suas peculiaridades e características próprias, as pessoas com autismo respondem às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012. p. 3. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm >. Acesso em: 26 mar 2020.

INEP. Censo Escolar. **Notas estatísticas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. Ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. In: LOVATO, Antônio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel. **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40-45.

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.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAROUN, Kalya. Ginástica geral e educação física escolar: uma possibilidade de intervenção pautada na diversidade cultural. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamento para as práticas educativas. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2009.

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

PRÄSS, Alberto R. **Teorias da aprendizagem**. 2012. Disponível em: https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 9 abr. 2020.

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

SIEGEL, B. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Lisboa: Porto, 2008.

SILVA, J. R.; LIMA, J. M. A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 176-191, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24520/17500>. Acesso em: 21 abr. 2019.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia**. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.