



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

IAGO PERUCHI DA CUNHA

**A GINÁSTICA HISTORIADA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA
PRÁTICA EDUCATIVA EM CRIANÇAS COM E SEM AUTISMO**

VITÓRIA/ES

2022

IAGO PERUCHI DA CUNHA

**A GINÁSTICA HISTORIADA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA
PRÁTICA EDUCATIVA EM CRIANÇAS COM E SEM AUTISMO**

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/ES

2022

IAGO PERUCHI DA CUNHA

**A GINÁSTICA HISTORIADA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA
PRÁTICA EDUCATIVA EM CRIANÇAS COM E SEM AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Educação Física - Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em de de 2022

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Francisco Chicon

Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Profa. Especialista Gabriela de Vilhena Muraca

Resumo

O estudo objetiva descrever e analisar como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a ação mediadora do/a professor/a brincadista e o brincar da criança com autismo em turmas inclusivas. Pesquisa qualitativa e descritiva, que utilizou dados já coletados e registrados em videogravação pelo professor orientador deste trabalho, na pesquisa “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”. O conteúdo dos vídeos, consta de 24 aulas realizadas na brinquedoteca, as quintas-feiras, das 14 às 15h, de março a novembro de 2016. Os sujeitos foco deste estudo, referente ao recorte de situação de aula apresentado para análise e discussão das informações, constam de uma criança com autismo, com cinco anos de idade, não verbal e com dificuldades na interação social; uma professora/brincadista (acadêmica que coordenava a aula) e três brincadistas, dois que auxiliavam a professora com o grupo e um que acompanhava a criança com autismo. Os resultados indicam que a ginástica historiada é uma estratégia de ensino profícua que a equipe de trabalho do projeto encontrou para colocar o lúdico na proposição das práticas corporais com as crianças com e sem deficiência/autismo na brinquedoteca e nos diferentes espaços de intervenção. Além disso, os resultados apontam que a mediação do adulto deve ocorrer no sentido de favorecer situações que possibilitem a elas alargar suas possibilidades de sentir, pensar e agir no meio social em que estão inseridas.

Palavras-chave: Educação Física. Autismo Infantil. Brincadeira. Ginástica Historiada.

A ginástica historiada como estratégia de ensino na Prática educativa em crianças com e sem autismo

1 Introdução

A criança, desde o seu nascimento, já pode ser considerada um ser social em desenvolvimento, tendo em vista que suas manifestações acontecem em um contexto sociocultural. Mesmo quando ainda não se utiliza da 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 ela interage. A escola aparece como um outro ambiente de grande importância para sua constituição social, pois é nela que a criança vai estabelecer uma relação diária com outros colegas, o que contribui significativamente para seu envolvimento social (OLIVEIRA, 2010; SIQUEIRA; CHICON, 2016). Nesse contexto nos perguntamos: no caso de crianças com autismo, como ocorre essa interrelação com os outros?

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

Devido a essas características do autismo, observa-se 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, 2015; SIQUEIRA; CHICON, 2016). O mesmo ocorre em contextos de aprendizagem não escolares, como em brinquedotecas universitárias, no caso deste estudo (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2016; SALLES; CHICON, 2020; ARAÚJO; CHICON, 2020; CHICON; OLIVEIRA, 2021a).

Especificamente em relação às crianças com deficiência, Vigotski (2007) ressalta que a intervenção pedagógica deve deslocar o foco da deficiência, das limitações da criança para as suas potencialidades, orientando-se para o investimento em ações que promovam a inserção dela em práticas sociais significativas no meio em que está inserida e, 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, é fundamental elaborar projetos educativos que visem estimular as práticas corporais das crianças, tendo em vista sua relevância. Além disso, 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.

Vejamos o exemplo da literatura infantil. Conforme Coelho (1986, p. 27): “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais, e sua possível/impossível realização”. Então perguntamos: qual a relação da ginástica historiada com esses conceitos?

Nessa direção, nas aulas de Educação Física e em trabalhos com crianças com e sem deficiência/autismo¹ na Educação Infantil e brinquedotecas universitárias encontramos a estratégia da ginástica historiada. Segundo Benites e Rodríguez (2008), Ota (2016) e Chicon et al. (2021) a ginástica historiada pode ser realizada de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que conta-se uma história e as crianças a reproduzem de maneira gestual/corporal, por meio do se-movimentar. Ela possibilita realizar a articulação entre literatura e movimento.

Para ilustrar, apresentamos uma situação de aula com a narrativa referente ao tema circo, com a presença do personagem do Rei Julien, do filme de animação Madagascar da Disney, como apresentador dos espetáculos circenses.

Na história, o Rei Julien (professor/a) anuncia que três artistas do circo haviam desaparecido e para o espetáculo continuar, o mágico (uma das crianças), caracterizado com uma capa, cartola e varinha mágica, deveria pular do alto (banco) para baixo (chão), dar três pulos até chegar próximo a três caixas que estavam sobre uma mesa, dirigir a varinha para uma delas e junto com os colegas dizer a palavra mágica: pirlim-pim-pim. A caixa então era aberta e dentro dela estava a imagem de um dos artistas desaparecidos (o malabarista), o qual as crianças deveriam representar, realizando o malabarismo com as bolas de soprar no espaço. Em seguida, a criança incorporava novamente o personagem do mágico com a indumentária, repetia os movimentos de pular, dirigia a varinha para a segunda caixa e todos juntos diziam a palavra mágica, retirando a imagem do segundo artista (o equilibrista). Então, todos

¹ Dizemos crianças com deficiência/autismo, porque, no grupo dos participantes, temos, além das seis crianças com autismo, uma criança com síndrome de Down, mesmo entendendo que, pela Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, pessoas com autismo são consideradas com deficiência. O objetivo é dar maior clareza aos participantes do estudo e abrangência as nossas reflexões.

realizavam o movimento correspondente ao equilibrista (postura do avião em um pé só). Por último, as crianças repetiram a ação e retiraram da caixa o terceiro artista (o acrobata), realizando o movimento da ponte (deitando no chão e erguendo o quadril para cima), terminando o espetáculo. Após, para comemorar o sucesso das apresentações circenses, o professor/a coloca a música “O circo”, de Vinicius de Moraes, cantando e dançando com os alunos (CHICON et al., 2021).

Ao analisar essa narrativa, é possível notar que a ginástica historiada possibilitou reunir os elementos da literatura, das artes circenses e da música com as práticas corporais. Essa articulação facilita a compreensão e realização da proposta pedagógica de ensino pelas crianças com e sem deficiência/autismo de uma maneira lúdica, alargando suas possibilidades de sentir, pensar e agir no contexto social onde se encontram.

Vigotski (2008), 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.

Nesse sentido, visando contribuir na construção do conhecimento sobre a relação entre 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", com o objetivo de compreender o brincar da criança com autismo em contexto de aprendizagem inclusivo e suas implicações para o desenvolvimento infantil, baseados nos estudos da matriz histórico-cultural. Em decorrência desse projeto mais amplo, decidimos pela organização deste estudo, que tem como propósito responder a seguinte questão norteadora: como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da criança com autismo em turmas inclusivas?

Para responder a essa questão norteadora, definimos o objetivo de descrever e analisar como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e o brincar da criança com autismo em turmas inclusivas.

Essa ação justifica-se no sentido de ampliar nosso olhar e indicar caminhos alternativos (VYGOTSKI, 1997; GÓES, 2002), para o enfrentamento dos desafios postos a sociedade com o movimento de inclusão, que consiste na mudança de mentalidade e na reorganização

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

2 Embasamento Teórico

Na antiguidade, a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes. Segundo Souza e Bernardino (2011), reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, o que explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas, a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, conforme estudos de Tahan (1961), tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas. Nessa trajetória, o ser humano descobriu que a história além de entreter, causava a admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O/A contador/a de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam.

De acordo com Souza e Bernardino (2011), durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças, e ainda em algumas instituições continua a ser assim. Mas neste século XXI, ressaltam as autoras, tem ressurgido a figura do Contador/a de Histórias, ou o Professor/a/Contador/a de Histórias, e a sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças, com presença certa em bibliotecas, feiras de livros, livrarias, brinquedotecas universitárias e escolas. Esse antigo costume popular pertencente à tradição oral, vem sendo resgatado pela Educação/Educação Física como estratégia no processo de ensino e de aprendizagem das crianças na educação infantil.

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz de conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvem a

responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança com e sem deficiência/autismo sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

Nesse contexto, Souza e Bernardino (2011, p. 238) ressaltam que na contação de histórias encontramos a gramática do conto: “As personagens (protagonista e antagonista), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final; essa regularidade facilita a compreensão textual e a criação de histórias pela própria criança, assim contribuindo para as habilidades linguísticas em nível oral e escrito”. Além disso, citam a escritora de literatura infantil e juvenil e contadora de histórias profissional Fanny Abramovich, orientando que os cuidados e preparos do professor/contador de histórias se referem a:

1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo;
2. Conhecer detalhadamente a história que contará;
3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige;
4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;
5. [...];
6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 245).

Trazendo essa discussão para o campo da Educação Física no trabalho em crianças com e sem deficiência/autismo na Educação Infantil e em brinquedotecas universitárias, tomando por referência Garanhan (2002), Mello e Santos (2012), Chicon (2013), Salles e Chicon (2020) e Araújo e Chicon (2020) dentre outros autores, compreendemos que a Educação Física configura-se como um espaço em que a criança entra em contato com diferentes manifestações corporais, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como princípio norteador da prática educativa, ou seja, os movimentos, as práticas corporais e as manifestações devem ser constituídas de sentidos, significados e intencionalidades para elas e não o brincar por brincar, o fazer por fazer.

Nesses dois espaços de atuação profissional (Educação Infantil e brinquedotecas universitárias) a utilização de histórias na prática pedagógica é colocada como um instrumento valioso no ensino de crianças com e sem deficiência/autismo (SAYÃO, 1999; CHICON, 2013; CHICON; OLIVEIRA, 2021a; CHICON; OLIVEIRA, 2021b). Além disso, propostas da Educação Física baseadas em atividades motoras articuladas com o jogo imaginário ou jogo de faz de conta têm uma excelente aceitação dos infantes.

Dessa forma, a ginástica historiada se apresenta como uma possibilidade de articular o movimento com a literatura e seu enredo por inteiro. É uma proposta enriquecedora, pois permite que as crianças pequenas vivenciem, conheçam e se coloquem na ação do personagem, além de “abrir asas para a imaginação”. A ginástica historiada pode ser feita de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que conta-se uma história e os alunos a reproduzem de modo gestual/corporal, ao se-movimentar. Trata-se de representações mentais da realidade que vão sendo exploradas no se-movimentar humano, na articulação entre temas da cultura infantil e o movimento (BENITES; RODRIGUES, 2008; OTA, 2016; CHICON, 2013; CHICON; OLIVEIRA, 2021a).

Segundo Ayoub (2001), a expressão corporal nos primeiros anos de vida é entendida como uma das linguagens fundamentais a serem desenvolvidas na infância. Para ela:

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens (AYOUB, 2001, p. 57).

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que o conhecimento produzido sobre a ginástica historiada ainda apresenta lacunas. Em vista disso, este estudo busca compreender a ginástica historiada como um valioso recurso pedagógico que oferece ricas experiências às crianças com e sem deficiência/autismo no espaço de uma brinquedoteca universitária.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Está orientada para a observação, registro e análise de situações de aula nas quais a ginástica historiada potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da criança com autismo em uma brinquedoteca universitária e outros espaços de intervenção. A brinquedoteca está organizada em cantinhos temáticos como o camarim, casinha de bonecas, carrinhos e outros, contendo um rico acervo de brinquedos direcionados a faixa etária de três a seis anos de idade.

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 17 crianças, de ambos os sexos, com idades de três a seis anos: dez 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 e outros espaços de intervenção como a sala de ginástica, espaço externo, sala de lutas, entre outros, 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.

Os sujeitos foco deste estudo, referente ao recorte de situação de aula apresentado para análise e discussão das informações, constam de uma criança com autismo, com cinco anos de idade, não verbal e com dificuldades na interação social; uma professora/brinquedista (acadêmica que coordenava a aula) e três brinquedistas, dois que auxiliavam a professora com o grupo e um que acompanhava a criança com autismo.

A ação pedagógica com as crianças iniciava com o acolhimento e o diálogo com elas sobre os acontecimentos da aula anterior e sobre as atividades previstas. Um/a professor/a brinquedista² era responsável por conduzir a conversa com todo o grupo de crianças, instigando-as a lembrarem acontecimentos da aula anterior. O segundo momento, de atividade direcionada, envolvia atividades relacionadas a arte de contar histórias sobre temas da literatura infantil (por exemplo: Pinóquio; Peter Pan e outros) — tematizando por meio das histórias a questão da diversidade/diferença —, 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). Em seguida, os/as alunos/as eram conduzidos/as ao momento de escolha, por interesse, dos cantinhos temáticos da brinquedoteca. Nesse momento as crianças são instigadas a brincarem e explorarem os cantinhos e seus brinquedos, construindo assim situações de brincadeiras em pequenos e em grandes grupos. Os/As brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, seja individualmente ou em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincar junto. Por fim, as crianças eram convidadas novamente a sentar em círculo no centro

² O/A brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-las, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (1994) é aquele/a que estimula a brincadeira infantil.

da brinquedoteca, com o objetivo de avaliar o realizado e sugerir atividades para a próxima aula. Importante salientar que as crianças com deficiência/autismo eram acompanhadas individualmente por um/a professor/a brinquedista cada uma, com o objetivo de estimular e auxiliar em suas necessidades pedagógicas. No caso das crianças com autismo que em seu estágio de desenvolvimento resistiam a participar das atividades coletivas, eram orientadas pelos/as brinquedistas que as acompanhavam na realização de atividades de seu interesse, por meio de um plano de ensino individualizado (PEI),³ em uma ação pedagógica que caminhava sempre do individual para o coletivo e do coletivo para o individual.

Durante o atendimento, os/as professores/as brinquedistas assumiam as seguintes funções: dois/duas atuavam no registro das aulas em videogravação e fotografias, sete no acompanhamento das crianças com autismo e síndrome de Down e quatro 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. Para este estudo, utilizamos apenas a descrição de episódios em vídeo.

A análise do conteúdo dos vídeos ocorreu por meio da análise microgenética (GÓES, 2000). Conforme a autora, de um modo geral, trata-se de uma forma de produção das informações 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.

Para o processo de análise dos dados, nos debruçamos, em uma primeira etapa, sobre os vídeos das 24 aulas registradas. Desse trabalho, selecionamos cinco episódios, considerados por nós, representativos de situações de aula nas quais a ginástica historiada potencializou a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da criança com autismo. Em uma segunda etapa, esses episódios foram transcritos, sendo feita uma pré-análise do material e selecionado um único episódio para uma análise mais refinada no capítulo de resultado e discussão das informações.

Cabe informar que este estudo 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, de 21-3-2016.

³ 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 em face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais”.

4 Resultados e Discussão

A ginástica historiada como estratégia de ensino na brincadeira da criança com e sem autismo

A ginástica historiada é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente em crianças com e sem deficiência/autismo na educação infantil e em brinquedotecas universitárias. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, socioafetivas e motoras, além de ser uma atividade interativa que potencializa as relações sociais, a linguagem infantil e as práticas corporais.

A análise aqui presente vai ser do corpo concebido em sua relação com o movimento, todavia, não o movimento como simples gesto mecânico, mas o movimento dotado de intencionalidades, de significados, de emoções, de expressões, ou seja, movimento contextualizado culturalmente, movidos pela arte de contar histórias, na ação mediadora do/a professor/a brinquedista — aquele/a preocupado/a em incentivar e enriquecer a brincadeira infantil.

Na realização da prática educativa na brinquedoteca e em outros espaços de intervenção, os/as professores/as/ brinquedistas atuam na mediação da brincadeira com as crianças com e sem deficiência/autismo, propiciando ricas experiências interativas na relação delas com os objetos e com as pessoas por meio da ginástica historiada. Essa ferramenta tem tornado a aula mais prazerosa e interessante para elas e facilitado a ação docente.

Essa situação pode ser melhor dimensionada na descrição e análise do episódio apresentado a seguir, que contou com a participação de apenas uma criança com autismo (Gael — nome fictício — não verbal e com dificuldade na interação social), as crianças da Educação Infantil Criarte Ufes, uma professora brinquedista (coordenadora da aula com o grupo), dois brinquedistas que auxiliavam a docente e um brinquedista que acompanhava Gael.

Episódio: Brincando e aprendendo ao resgatar o baú do tesouro do ninho do pássaro branco

A aula foi desenvolvida no pátio, local amplo, com piso de grama e árvores. A programação da aula constava de atividades relacionadas a brincadeiras de equilíbrio e rolamentos, utilizando recursos como: bolas grandes de pilates, fita de *slackline*, corda, cabos de vassoura e colchonetes.

A aula tem início com as crianças sentadas em dois colchonetes grandes (navio) e a professora brinquedista (caracterizada com indumentária típica de

um pirata, com chapéu, cinto e espada de balão canudo na cintura) narrando a história do capitão pirata e o baú do tesouro.

Ela, em interação com as crianças, começa dizendo que há muito tempo, tinha um capitão pirata bom que morava em uma vila de pescadores. Um dia, o rei Arthur pediu que ele levasse em seu navio, um baú contendo algo muito importante para entregar de presente a rainha Vitória que morava em outra cidade, mas ninguém podia saber o que era. No caminho, todos os marinheiros estavam curiosos para saber o que tinha no baú, mas somente o capitão pirata tinha a chave para abrir. Quando ele levantou o baú para guardar no armário, sabem o que aconteceu? As crianças atentas a narrativa responderam: o que aconteceu? O que aconteceu? A professora continuou: um grande pássaro branco o pegou com suas garras e o levou para o seu ninho que ficava em uma ilha. O capitão ficou desesperado, pois agora: como ele iria cumprir sua missão? E ficou se perguntando também: o que será que tem naquele baú? Algumas crianças responderam: “Chocolate”, “Diamantes”. A professora continuou. Então, o pirata direcionou seu navio para a ilha (local onde a aula estava acontecendo). Chegando lá, percebeu que ele e os marinheiros (as crianças) tinham que superar alguns obstáculos para chegar até o ninho do pássaro branco e pegar o baú. Assim, a professora convidou todos os alunos para embarcar nessa aventura com ela.

Durante a narrativa da professora brinquedista, todas as crianças ficaram sentadas nos colchonetes prestando atenção na história e interagindo com ela. Gael (criança com autismo) com seu modo peculiar de ser, acompanhou a narrativa da professora brinquedista em pé, por alguns instantes, próximo aos colegas. Em seguida, não conseguindo se conter, aproximou-se da professora e com um gesto de mão sinalizou o interesse na espada de balão canudo que estava em sua cintura. A docente entendeu o seu pedido e sem interromper a narrativa, tirou o objeto da cintura e entregou para ele. Gael ao receber a espada mostrou contentamento com um sorriso e se dirigiu para o colchonete onde estavam os colegas, ficando em pé no meio deles por uns poucos minutos, e logo se afastou para os arredores, desviando sua atenção do contexto. O brinquedista que o acompanha durante o atendimento, para evitar sua fuga e distanciamento do local de aula (comportamento já previsto), posicionou uma cama elástica (aparelho de sua predileção) próximo ao grupo, para que saltasse e continuasse participando da contação de história. Os colegas já estavam orientados sobre o seu modo de ser e se mantiveram atentos a narrativa da docente.

Todas as crianças ficaram interessadas, curiosas e entusiasmadas em passar pelos obstáculos para encontrar o ninho do pássaro branco e recuperar o baú.

Primeiro desafio – atravessar a ponte sobre o abismo

O Capitão Pirata (professora brinquedista), orienta seus marinheiros (as crianças) a deslocarem pela ilha em busca do baú perdido. Na caminhada se deparam com um abismo e precisam atravessá-lo por uma ponte (*slackline* preso entre duas árvores, a uma distância de quatro metros, suspenso a 50cm do solo, tendo embaixo dois colchonetes de proteção. 50 cm acima do *slackline* uma corda foi amarrada, com o objetivo de dar mais segurança e autonomia ao deslocamento das crianças). Os marinheiros agitados e apreensivos com a travessia se organizam na subida da ponte. Dois de cada vez, auxiliados por dois brinquedistas, são posicionados com os pés no *slackline* e com as mãos segurando a corda, iniciando a passagem. No percurso eles se equilibram sobre o *slackline*, sustentados pelo apoio das

mãos na corda e acompanhados pelos brinquedistas, que observam se a criança apresenta necessidade de mais apoio ou não. Elas realizam o deslocamento em silêncio e com bastante concentração, expressando em sua linguagem corporal uma mistura de coragem, medo e superação. Ao concluir o trajeto e pisar no solo do outro lado do abismo, vibram de alegria e torcem para os colegas também conseguirem. Algumas crianças precisam do apoio dos brinquedistas para fazer a travessia. Os que aguardam sua vez, fazem muito barulho: gritando, torcendo e extravasando a ansiedade.

Gael, acompanhado por um brinquedista, observa um pouco afastado a agitação do grupo. Depois que algumas crianças realizam a travessia, ele demonstra interesse em participar, deslocando em direção a fita de equilíbrio, entrando na frente dos outros colegas, tendo que ser contido pelo brinquedista e orientado a aguardar sua vez, mostrando certa resistência em ficar esperando. Na sua vez, sobe no aparelho e desloca com autonomia, sendo observado pelos colegas que torcem por ele. No meio do trajeto, para e faz pressão na fita com os pés para baixo e para cima, provocando um balanço vertical. Nesse momento, mostra alegria e entusiasmo com um grande sorriso no rosto. Os brinquedistas e os colegas ficam admirados com essa nova possibilidade de se-movimentar sobre o aparelho. Depois de balançar algumas vezes, o brinquedista teve que orientá-lo a continuar o percurso até o fim, para os outros colegas atravessarem. Quando pisa no chão, os colegas que já haviam concluído a passagem correm para abraça-lo. Ele mostra contentamento balançando o corpo e logo se afasta do grupo, correndo pelo espaço, sob o olhar atento do brinquedista que o acompanha. Os colegas que passam em seguida, realizam o novo movimento aprendido com alegria. Quando todos concluem a travessia, continuam o percurso pela ilha em busca do baú (Gravação em vídeo, 15-9-2016).

Como podemos observar no início da descrição do episódio, a escolha do espaço é muito importante em uma contação de histórias. Para esse tipo de narrativa em que a professora brinquedista vai abordar um tema envolvendo pirata, navio, rei, rainha, pássaro, baú do tesouro e uma ilha, o espaço externo com grama e árvores é bem mais representativo desse universo do que o espaço interno. Acrescente a isso a indumentária utilizada pela professora assumindo o personagem de um pirata, os colchonetes onde as crianças estavam sentadas representando o navio e o espaço da aula ganhando a projeção no imaginário delas de uma ilha do tesouro, contendo perigos, incertezas, desafios e descobertas.

Ao contar a história para as crianças, a professora brinquedista procurou interagir com elas, envolvendo-as psicologicamente no enredo, fazendo descrições sucintas e objetivas, sendo artilosa com os gestos e com a voz, variando a intensidade, a velocidade, fazendo perguntas, dando pausas para propiciar a imaginação e deixando-as se expressar. As crianças por sua vez, mostraram-se atentas a narrativa da docente e entusiasmadas com a nova aventura: recuperar o baú do tesouro do ninho do pássaro branco e saber o segredo que ele esconde.

Mas, como percebemos na leitura do episódio, nem todas as crianças permaneceram sentadas e concentradas durante a contação da história. Gael acompanhou a narrativa da professora brinquedista com idas e vindas, necessitando de apoio do brinquedista que o acompanhava para permanecer atento ao contexto de aprendizagem. Reparem que em suas incursões durante a contação da história, aproximou-se da professora, solicitou a espada com gesto manual (não verbal), andou entre os colegas no colchonete, afastou-se do grupo, pulou na cama elástica próximo ao grupo, mostrando-se uma criança inquieta, com dificuldade de socialização, mas muito disponível a aprender.

No momento da contação da história é possível perceber os efeitos do planejamento coletivo na ação mediadora dos/as brinquedistas na organização do cenário/espço de aula, na construção da história com início, meio e fim, na forma interativa da narrativa com as crianças e, principalmente, no uso da mini cama elástica como estratégia de ensino para manter Gael firme no propósito da aula.

Além disso, cabe salientar o uso da atenção seletiva pelos colegas, desenvolvido ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, evitando desviar a atenção dos objetivos da aula, em relação ao modo singular de ser de Gael, revelado no momento em que eles não deixam de prestar a atenção na narrativa da professora, mesmo com Gael pegando a espada, caminhando no meio do grupo e pulando na mini cama elástica.

Essa atitude das crianças não autistas em relação ao comportamento de Gael é resultado da ação educativa da equipe de trabalho ao tematizar nas aulas a questão da diversidade/diferença, por meio de variadas estratégias. Por exemplo: contos da literatura infantil — Pinóquio, O Patinho Feio, Dumbo, entre outras. No caso da história de Dumbo, a ênfase no diálogo com as crianças incidia sobre a diferença da orelha grande dele em relação a orelha dos outros elefantes, trazendo a reflexão para o contexto da aula.

Segundo Chicon et al. (2016), na dimensão de criar culturas inclusivas não podemos deixar de considerar a importância de tematizar com as crianças a questão da diferença/diversidade, 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 colegas com deficiência/autismo no grupo, gerando um clima de compreensão, aceitação, respeito e colaboração, para que elas desenvolvam atitudes de acolhimento aos grupos diferenciados da sociedade.

Ao abordar a questão das diferenças de uma forma lúdica e carinhosa, com o trato didático necessário e com uso de linguagem adequada à compreensão das crianças, o/a educador/a

favorece a aproximação dos demais colegas para com o aluno com deficiência/autismo. Ao conhecerem o caso e sanarem as principais dúvidas que ocasionam medo, estranheza e receio, as barreiras que dificultam a aproximação entre eles vão sendo gradativamente reduzidas e a interação potencializada.

No momento do primeiro desafio, observamos que as crianças acompanham a professora brinquedista na aventura pela ilha, mostrando forte interesse e disponibilidade para empreender o se-movimentar na superação dos obstáculos que iam surgindo para alcançar o objetivo de recuperar o baú. A ação na compreensão das crianças estava carregada de sentido/significado. A travessia da fita de *slackline* (abismo) propiciava diferentes sensações — coragem, medo, ansiedade, alegria, prazer e desprazer; o autodomínio no controle da situação — concentração, equilíbrio e força; e interações uns com os outros — demonstração de apoio, colaboração e incentivo.

Gael, como já observado, compreende o contexto da aula, mas realiza movimentos de aproximação e fuga na interação com o grupo, necessitando ser acompanhado por um brinquedista. Na atividade no *slackline*, encontra-se afastado do grupo, mas com incentivo do brinquedista mostra interesse em participar. Ao aproximar-se do grupo, não presta atenção as regras de convivência social e ingressa na brincadeira tomando a frente dos colegas para subir no aparelho, tendo que ser contido pelo brinquedista e orientado a aguardar sua vez na fila. Obedece a orientação com resistência. Essa conduta do adulto com Gael é necessária e importante para que ele gradualmente vá adquirindo autodomínio do seu comportamento na interação e socialização com os colegas.

Ao discorrer sobre a lei básica do desenvolvimento, Vygotski (1997, p. 109) afirma que:

Qualquer função psicológica superior no processo de desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes, primeiramente como função da conduta coletiva, como a organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam; depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico (tradução nossa).

Considerando que, para o autor, essa lei básica se aplica tanto a crianças sem deficiência quanto àquelas com deficiência, entendemos que assim se realiza com as crianças com autismo, tendo o processo educativo um papel fundamental nessa transformação.

Na sequência, percebemos um feito de Gael no uso do aparelho que vai chamar a atenção dos adultos e dos colegas em relação a sua habilidade e potencial criativo na brincadeira. Ao realizar a travessia da fita de equilíbrio, diferente dos colegas, ele para o deslocamento no meio do percurso e apresenta um novo modo de explorar o objeto que agrada a todos.

Pressionando a fita para baixo e para cima com os pés, gera um balanço vertical que proporciona prazer e alegria. Quando desce do objeto, ganha a admiração e reconhecimento dos colegas que o abraçam. Em seguida imitam o novo movimento aprendido.

A brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindo-lhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional: há uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto na brincadeira, a qual emerge no transcender da própria atividade (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2016). Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) afirmam que a iniciativa de brincar é uma atitude importante para o desenvolvimento da criança e pouco comum entre as que têm autismo.

Assim, entendemos que as crianças com e sem deficiência/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 essa interpretação, em que elas poderão dialogar com o mundo pelo brincar (SILVA; KUNZ; SANT'AGOSTINO, 2010; KUNZ, 2015).

Segundo desafio: atravessar a ponte de corda e madeira sobre o rio com jacarés e rolar como tatu-bola para o ninho do pássaro branco

Na sequência, o Capitão Pirata e os marinheiros continuam o trajeto na ilha e se deparam com um rio cheio de jacarés. Para atravessá-lo, tinham que subir na ponte móvel confeccionada com cordas e cabos de vassoura, amarrados a 20cm um do outro, presa em duas árvores, a uma distância de dois metros, com a mesma configuração da fita de *slackline*. Embaixo da ponte foram colocados dois colchonetes azuis, representando o rio. Inicialmente havia um brinquedista deitado de costas no colchonete, mexendo os braços e as pernas para cima, representando o jacaré. O capitão pirata orienta os marinheiros que seria uma travessia perigosa e que precisavam ter cuidado para não cair da ponte no rio com jacaré. As crianças ficaram entusiasmadas com o novo desafio, inclusive Gael, que se alinhou ao lado do brinquedista no colchonete, imitando os movimentos do jacaré. Com a iniciativa dele outras crianças também demonstram interesse em representar o jacaré. A professora aproveita a situação e instrui o grupo dizendo: 'Aqueles que fizerem a travessia da ponte vão se tornando jacarés'. As crianças vibram de alegria com a proposta e logo começam a passar na ponte. Algumas expressam receio, tendo que ser auxiliadas por um dos brinquedistas, outras uma mistura de preocupação e coragem, passando com cuidado para não cair no rio com os jacarés. Assim que terminam a travessia, já deitam no colchonete ao lado de Gael imitando os movimentos do jacaré. Depois que três colegas se alinham ao seu lado, Gael levanta e se afasta do grupo, correndo no espaço, retornando minutos depois para fazer a travessia da ponte, pela ação mediadora do brinquedista. Como tem bom equilíbrio, passa com autonomia

sobre a ponte, parando por instantes no meio do percurso, olhando curioso o movimento dos colegas (jacarés) embaixo da ponte.

Depois que todas as crianças fazem a travessia, o Capitão Pirata as parabeniza pela coragem e equilíbrio. Elas vibram com o feito. Caminhando um pouco mais, ele avista o ninho do pássaro branco onde está o baú, apontando para trás de duas grandes pedras redondas (duas bolas de pilates e dois colchonetes). Então, reúne o grupo e orienta que para entrar no ninho, precisam rolar como o tatu-bola sobre as pedras redondas, auxiliados por dois brinquedistas. Nesse momento, a professora mostra uma imagem do tatu-bola e conversa rapidamente com as crianças sobre esse animal, orientando-as que para fazer o movimento de rolamento precisam encostar o queixo no peito. Nesse momento, Gael se encontra afastado do grupo, explorando a fita de *slackline*, acompanhado pelo brinquedista e não participa do rolamento. De duas em duas, as crianças se deslocam em direção as pedras, deitam sobre elas com auxílio dos brinquedistas e realizam o rolamento para dentro do ninho, ficando ali sentadas aguardando os colegas. Quando todas estavam no ninho, o Capitão Pirata pegou o baú do tesouro e abraçados pulam de alegria, inclusive Gael, com auxílio do brinquedista. De posse do baú, viajam até a cidade da rainha Vitória (uma brinquedista usando uma coroa na cabeça) e entregam a encomenda. Todos estão curiosos e ansiosos em saber o que tem no interior do baú. O capitão pirata abre o baú com sua chave, pega uma linda pulseira para a rainha e balões coloridos para cada marinheiro corajoso que participou dessa aventura. Gael, como todos os colegas, mostra satisfação com o presente (Gravação em vídeo, 15-9-2016).

No segundo desafio, a brincadeira imaginária vai ganhando relevo na apresentação da ponte móvel de madeira e corda e a presença do rio com jacaré, representado inicialmente na figura de um dos brinquedistas. As crianças ficam entusiasmadas com o novo desafio, especialmente com a ideia de evitar cair no rio com o jacaré. Como na situação relatada no desafio anterior, Gael se destaca nesse momento ao tomar a iniciativa de se alinhar ao lado do adulto, tornando-se ele também um jacaré. Essa atitude encoraja o desejo nos outros colegas de se tornarem jacarés também. A professora brinquedista atenta ao interesse manifesto pelas crianças e para valorizar a atitude de Gael, orienta que todos que cruzarem a ponte podem se tornar jacaré, fazendo a alegria delas.

No desenvolvimento da brincadeira, Gael permanece reproduzindo os movimentos do jacaré até que três colegas se alinham ao seu lado o imitando. Em seguida, não mais consegue manter-se na atividade, afastando-se do grupo, retornando alguns minutos depois para fazer a travessia da ponte pela mediação do brinquedista que o acompanha e novamente distanciando-se para explorar a fita de *slackline*. Por fim, retorna ao grupo sob a mediação do brinquedista para comemorar a conquista do baú no ninho do pássaro branco e permanece até o desfecho da história.

Essa situação chama a nossa atenção para perceber que no caso de crianças com autismo com características comportamentais como as apresentadas por Gael, a presença de um/a professor/a colaborador/a das práticas inclusivas ou mesmo um/a estagiário/a de Educação Física faz-se impreterivelmente necessário, não só pela ação mediadora junto ao discente, mas, especialmente, pelo apoio ao/a docente.

No ambiente de aprendizagem apresentado, direcionando nosso olhar para a ação mediadora da professora brinquedista, nos perguntamos: como ela sozinha teria dado conta de desenvolver a aula para uma turma inclusiva com a presença de uma criança com autismo com as características de Gael, sem contar com o apoio do brinquedista que o acompanhava? Como poderia dar a atenção requerida por Gael e pelas outras crianças ao mesmo tempo?

Nessa direção, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), explicitam que o ensino colaborativo, também denominado de coensino, compreende um modelo educacional em que todos/as os/as professores/as atuam de forma conjunta em relação à responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os alunos da Educação Especial ou não, considerando perspectivas inclusivas. Nessa proposta, o/a aluno/a com deficiência/autismo não é separado/a dos/as demais. Os/As professores/as trabalham e se responsabilizam juntos/as, de forma colaborativa, por todos/as os/as alunos/as.

Ainda de acordo com essas autoras, o ensino colaborativo pode funcionar como apoio pedagógico no compromisso com a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência/autismo; pode aproximar o trabalho de professores/as especializados/as no atendimento desses/as alunos/as ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as regentes de classe e de Educação Física e pode, ainda, favorecer a interação dos/as professores/as na resolução de situações-problema, a partir das potencialidades individuais de cada um/a e da troca de experiências.

Nesse processo, 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 as crianças, ao se-movimentarem na direção da realização das práticas corporais com sentido/significado.

Ainda, sobre o distanciamento de Gael em relação aos outros colegas na aula, em decorrência do acometimento do autismo em seu modo funcional, precisamos entender

que essa condição precisa ser respeitada e trabalhada pela ação mediadora dos adultos (familiares, amigos/as e educadores/as) de seus laços de relação, no sentido de promover experiências sociais potencializadoras do desenvolvimento do autodomínio de seu comportamento, tendo em vista minimizar ou superar essa condição.

Em nosso entendimento, se a criança com autismo estiver segura em relação ao outro, o vínculo afetivo pode acontecer com mais facilidade, por isso demanda um processo gradativo de aproximação e cuidado que pode variar de criança para criança. Nesse contexto, apoiados no estudo de Araújo e Chicon (2020), compreendemos que a ocupação pessoal do espaço social pela criança com autismo, quanto mais próximo do outro, no sentido afetivo-emocional, mais potencializador das relações sociais se torna, colaborando mais acentuadamente para o enriquecimento das experiências lúdicas dela. Por exemplo: Gael nos momentos em que apresentou uma nova maneira de usar a fita do *slackline*, realizando balanços verticais e ganhou a admiração e reconhecimento dos colegas, na forma de um abraço. Também, no momento em que se alinhou ao lado do brinquedista na ponte, imitando o movimento do jacaré, fez despertar o interesse nos colegas pela mesma ação e finalizou alinhado com mais três colegas, mesmo que por pouco tempo.

Ao contrário, quanto mais distante do outro, a ocupação pessoal do espaço social da criança com autismo ocorrer, no sentido afetivo-emocional, menos potencializador das relações sociais se torna, empobrecendo as experiências lúdicas dela, pela carência do grupo e da interação com o outro. Por exemplo: Gael nos momentos em que ficou pulando na mini cama elástica, enquanto os colegas prestavam atenção a narrativa da professora sentados no colchonete ou no momento depois da travessia da ponte, em que foi brincar sozinho no *slackline*, acompanhado pelo brinquedista, enquanto os colegas realizavam o rolamento sobre as bolas de pilates, imitando o tatu-bola.

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

5 Conclusões

Tendo por objetivo analisar no processo de ensino e de aprendizagem como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da criança com autismo, o estudo traz luz para compreendermos a prática educativa realizada em turmas inclusivas.

Como sabemos, o brincar é para as crianças com e sem deficiência/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.

Na prática educativa narrada e apresentada neste estudo, reconhecemos que a ginástica historiada é uma estratégia de ensino profícua que a equipe de trabalho do projeto encontrou para colocar o lúdico na proposição das práticas corporais com as crianças com e sem deficiência/autismo na brinquedoteca e nos diferentes espaços de intervenção. Assim, nesse contexto, a ginástica historiada é concebida como uma construção que tem essa relação na qual o/a professor/a/brinquedista vai contando uma história de forma que as crianças possam vivenciá-la simultaneamente, colocando o corpo em movimento, ligadas aos papéis sociais dos personagens (protagonistas e antagonistas), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final, gerando uma brincadeira imaginária, que dá sentido e significado as ações delas na aula, desenvolvendo os movimentos básicos, a comunicação, a resolução de situação-problema, a expressão de afetos e emoções, as interações sociais, a apropriação da cultura infantil, a colaboração, a criatividade e a imaginação.

Para a proposição da ginástica historiada como estratégia de ensino na aula, a equipe de trabalho da brinquedoteca leva em consideração em primeiro lugar a idade e características das crianças, para adequar o tema da cultura infantil aos interesses, necessidades, motivações e conhecimentos já adquiridos. Em seguida, a definição dos conteúdos e objetivos a serem trabalhados com as crianças, que será o ponto de ligação de todas as histórias. Por exemplo: a história narrada no corpo do texto, tendo como referência o conteúdo ginástica geral e os objetivos de trabalhar os movimentos básicos de equilíbrio e rolamento. Em terceiro lugar a definição da história, organização das indumentárias e do cenário/ambiente de aprendizagem.

Esse planejamento ganha uma dimensão muito bacana no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, a saber: a) organiza-se uma história a ser apresentada; b) a explicação de como a história será executada; c) a vivência das atividades pelo se-

movimentar; d) o desfecho da história; e e) o momento reflexivo na roda de conversa final, momento de avaliar o realizado no diálogo com as crianças.

Assim, quando o/a educador/a planeja a ginástica historiada, ele/a já consegue organizar a aula em uma progressão a partir do enredo da história. Já sabe que tem o início, quando vai explicar a história, ambientar as crianças e situá-las no espaço e tempo dos acontecimentos. Depois, apresenta o cenário, os recursos materiais e as convida a experimentar com o corpo em movimento os diferentes e variados desafios que a história propõe, subsidiando-as com as mediações necessárias até o seu desfecho, com a resolução da situação-problema, ponto auge da aula, propiciando uma sensação de satisfação e alegria. Culminando no momento do diálogo e reflexão sobre a experiência realizada.

Nessa direção, a ginástica historiada potencializa o trabalho articulado entre a professora e o brinquedista que acompanha Gael na condução/gestão da aula, possibilitando a realização de um movimento com as crianças que caminha do coletivo para o individual e do individual para o coletivo, respeitando as singularidades de Gael, propiciando momentos de aproximação dele a dinâmica do grupo e afastamentos na medida de sua necessidade, sem que perca o elo com o ambiente de aprendizagem.

Evidencia-se assim, a importância da ação mediadora da professora brinquedista e do brinquedista na interação com a criança com autismo na atividade relatada, instigando e significando a ação dela por meio da linguagem verbal e corporal. Desse lugar, entende-se que a liberdade do brincar está em deixar a criança com autismo expressar suas manifestações, desejos e necessidades, em imitar.

Nesse contexto do brincar, podemos inferir que a mediação do adulto deve ocorrer no sentido de favorecer situações que possibilitem as crianças com e sem deficiência/autismo alargar suas possibilidades de sentir, pensar e agir no meio social em que estão inseridas, devendo ser elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre elas e os objetos.

Direcionando o olhar para as crianças com e sem deficiência/autismo participantes do projeto, entendemos que para elas é muito mais fácil aprender com a proposição da ginástica historiada, pois a narrativa da história e o ambiente de aprendizagem dão sentido ao se-movimentar, ou seja, a ação a ser realizada no espaço e tempo da aula, o que torna o processo educativo mais instigante e interessante para elas. Portanto, há mais engajamento na dinâmica da atividade e aproxima a criança com autismo do grupo e vice-versa. Por exemplo:

na história narrada no corpo do texto, as crianças são instigadas a atravessar uma ponte de madeira e corda sobre o rio com jacarés. Quando se propõem a fazer a travessia, não o fazem pela proposta de equilibrar-se na ponte, mas, sim, mobilizadas pelo imaginário e sentido da história — superar os obstáculos para chegar ao ninho do pássaro branco e encontrar o baú do tesouro.

Há um contexto, as crianças estão pensando, se movimentando, sentindo, interagindo e conhecendo os objetos. Nessa relação, aprendem o movimento de equilíbrio, expressão de sentimentos e emoções, comunicação sem perceber, na experiência lúdica do faz de conta, criando um ambiente enriquecedor que alarga as possibilidades de sentir, pensar e agir em relação ao meio e aos outros.

Envolvida na brincadeira imaginária proporcionada pela ginástica historiada, observamos que a criança com autismo, sozinha ou em interação com as outras crianças, resolvia problemas e elaborava hipóteses em um pensar sobre si e sua atuação no ambiente, favorecendo a elevação dos modos de pensamento e o desenvolvimento do autocontrole. Ou seja, essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita a ela libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções.

A temática não se esgota aqui. Tivemos durante o processo de elaboração desta pesquisa muita dificuldade em encontrar literatura abordando o tema. Reconhecemos que há uma lacuna nos estudos sobre a ginástica historiada na Educação Infantil e em brinquedotecas universitárias, portanto registramos a necessidade de outros/novos trabalhos.

Referências

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 1, Supl. 4, p. 53-60, 2001.

ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

BENITES, Larissa Cerignoni; RODRIGUES, Sara. Novas possibilidades da difusão da leitura: um olhar para arte e a educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 5, p. 1-8, mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana), Brasília,

2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

CHICON, José Francisco et al. Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016.

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 (org.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdica inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 25-116. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

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.

COELHO, Beatriz. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

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.

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: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100007. Acesso em: 20 abr. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, jul. 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.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl;

SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Tradução Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

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, RS: Injuí, 2015.

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

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

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos (org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

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

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

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

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.

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 abr. 2020.

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

SAYÃO, Débora Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 221-240, nov. 1999.

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.

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

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNADINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare - Revista de Educação**, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

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, Luís 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.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.