

**INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS:
possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças
com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil¹**

Ubirajara da Silva Caetano²
Marineide de Oliveira Gomes³

Resumo: O objetivo da pesquisa é analisar as possibilidades e as dificuldades de interação e comunicação por meio de intervenções lúdicas inclusivas na pré-escola, em aulas de educação física com crianças autistas. Os sujeitos da pesquisa foram três crianças de três salas de pré-escola numa instituição pública municipal em Santos/SP, com um caso de autismo em cada turma, tendo como instrumentos: análise documental, observação participante, registros audiovisuais e Diário de Campo. Os achados da investigação foram mapeados a partir de três categorias de análise: Relação criança-criança, Práticas docentes e Espaço e ambiente. Foi possível observar processos de inclusão que aproximaram as crianças entre si, fazendo-as perceberem-se e às outras e, também, motivá-las para brincarem juntas, servindo para quebrar paradigmas como os que separam crianças homoganeamente em turmas especiais.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Educação Física Escolar. Intervenção Lúdica.

**INCLUSIVE LUDIC INTERVENTIONS:
possibilities and difficulties in interaction and communication of children with
Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education classes**

Abstract: The objective of the research is to analyze the possibilities and difficulties of interaction and communication through inclusive playful interventions in preschool, in Physical Education classes with autistic children. The research subjects were three autistic children from three different preschool groups in a municipal public institution in Santos / SP, based on the following instruments: document analysis, participant observation, audiovisual records, and field notes. The findings of the investigation were mapped from three categories of analysis, Child-child relationship, Teaching practices and Space and environment. It was possible to observe inclusion processes that brought the children closer to each other, making them perceive themselves and others, and the stimulating to play together, which breaks paradigms such as those that separate children homogeneously in special classes.

Keywords: Inclusion. Autistic Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Playful Intervention.

INTERVENCIONES LUDICAS INCLUSIVAS:

¹ Pesquisa de Mestrado em Educação, com financiamento da CAPES/PROSUC.

² Sou Mestre em Educação Pela Universidade Católica de Santos (Unisantos), Pós graduado em Atividade Física para pessoas com Deficiência (UFJF), em Educação Física Escolar. Formado em Pedagogia pela Unesp (campus litoral) e em Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Trabalho na Prefeitura municipal de Santos e Cubatão como Professor de Educação Básica.

³ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Católica Portuguesa - campus Lisboa- Doutora em Educação (FE-USP), Professora -assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/São Paulo, Brasil. Na instituição coordena o Observatório de Políticas Públicas Educacionais: Infâncias, Educação Integral e Pesquisa- Formação (CNPQ) com ações nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão.

posibilidades y dificultades de interacción y comunicación de niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en las clases de Educación Física para niños

Resumen: El objetivo de la investigación es analizar las posibilidades y dificultades de interacción y comunicación a través de intervenciones lúdicas inclusivas en preescolar, en clases de educación física con niños autistas. Los sujetos de investigación fueron tres niños de tres aulas preescolares de una institución pública municipal de Santos / SP, con un caso de autismo en cada sala, utilizando los siguientes instrumentos: análisis documental, observación participante, registros audiovisuales y Diario de Campo. Los resultados de la investigación se mapearon a partir de tres categorías de análisis, relación niño-niño, prácticas de enseñanza y espacio y medio ambiente. Se pudo observar procesos de inclusión que acercaron a los niños entre sí, haciéndolos percibirse a sí mismos y a los demás, y también el estímulo para que jueguen juntos, sirviendo para romper paradigmas como los que separan a los niños de manera homogénea en aulas especiales.

Palabras clave: Inclusión. Trastorno del Espectro Autista. Educación de la Primera Infancia. Intervención Lúdica.

Introdução

Em decorrência das Políticas de Inclusão como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), as crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) estão inseridas nas escolas regulares e aos professores e equipe escolar cabem a tarefa de promover a inclusão, porém nem sempre se conta, nas escolas, com os apoios necessários (material pedagógico específico, recursos didáticos, adaptação de espaços, estratégias de ensino, tecnologias assistivas e formação pedagógica) para realizar as mediações, a depender do tipo e severidade do Transtorno. Refletir em que condições o brincar das crianças com TEA acontece na pré-escola e como as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física implicam a inclusão significa levar em consideração os interesses e os conhecimentos das crianças e das famílias que ali convivem diariamente.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta, de diversas formas, a capacidade da pessoa de se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder ao ambiente em que vive. A criança com TEA, por possuir meios de comunicação diferenciados dos padrões usuais de comunicação, não consegue se fazer entender em situações que requeiram intervenções de urgência, ou mesmo nas várias situações incômodas (para a

criança autista), pois, segundo Araújo e Schwartzman (2011), pode ter atitudes violentas ou apáticas como formas de expressão, sendo necessárias alternativas e intervenções em ambientes educativos.

No Brasil, atualmente, há um crescente movimento pela organização de ambientes educativos que atendam a demandas sociais de inclusão desde a infância, havendo uma atenção para as diferenças, pois é determinada por uma marcação simbólica em referência a outras identidades (SILVA, HALL, WOODWARD, 2014). Desse modo, esse tema ganha centralidade nos debates pela igualdade de direitos, especialmente com a Lei Federal n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, representando avanços na consolidação de Políticas Públicas Inclusivas (BRASIL, 2012).

Freitas e Gimenez (2015) afirmam que, apesar do avanço na compreensão das deficiências ainda de forma isolada, há carência de informações acerca do processo de intervenção em ambientes inclusivos - o que se aplica também aos casos de transtornos, como os casos de TEA. Nesse sentido, cabe nos perguntarmos: as escolas e os profissionais da Educação estão preparados para lidar com esse público? Como acontece o trabalho em Educação Física com a criança autista? Quais práticas pedagógicas e estratégias de ensino são as mais adequadas no dia a dia das escolas para incluir crianças com TEA?

Para compreender a situação de inclusão de crianças com TEA na escola realizamos revisão bibliográfica em periódicos científicos com no mínimo Qualis B1 nos periódicos: Movimento, Motrivivência, Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Journal of Health & Biological Sciences. Identificando produções que tratam do tema da inclusão e do TEA, especificamente na área da Educação Física (EF) e de Educação em periódicos científicos como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de dados da Capes voltados para a prática pedagógica nessa área, com o intuito de aproximar o objeto de estudo da criança com TEA às aulas de EF no Brasil.

Com os descritores: Transtorno do Espectro Autismo, Inclusão, Educação Física Infantil e Intervenção Lúdica, identificamos nas pesquisas cerca de 69 artigos dos quais 21

fizeram parte da revisão bibliográfica, além de 4 teses e 2 dissertações que abordavam a situação de crianças com TEA envolvidas individualmente nas aulas, análises de professores em sua formação para o trabalho com a inclusão, estratégias de ensino--aprendizagem e as relações com familiares de pessoas com deficiência ou transtorno. Observamos, do mesmo modo, haver investigações que tratam sobre a comunicação e a linguagem de crianças com TEA, além de trabalhos abordando a importância da EF para a inclusão de crianças com TEA, assim como o papel das brincadeiras na interação, socialização e representação simbólica para esse público.

A partir desse ponto, iniciamos a investigação dos dados sobre a criança com TEA no contexto educacional no município de Santos, região da Baixada Santista em São Paulo, considerando que o número de crianças matriculadas com TEA vem aumentando nas escolas regulares. O total de Pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculadas na rede Municipal de Educação de Santos em 2018 era de 967. Pessoas que apresentavam alguma deficiência como: deficiência visual, físico, intelectual ou mental era de 53%. No caso do TEA, eram 457 crianças diagnosticadas (SANTOS, 2018), isto é, cerca de 47% das crianças matriculadas no Sistema Municipal de Ensino de Santos apresenta esse diagnóstico - um número aparentemente alto e que merece ser mais estudado, considerando que se trata de um transtorno recentemente identificado pela área médica e que requer uma reorganização das escolas e dos profissionais da Educação para dar conta do atendimento especializado que tais pessoas requerem.

Decorrente dessa justificativa, o objetivo da pesquisa é analisar as possibilidades e as dificuldades de interação e comunicação por meio de intervenções lúdicas inclusivas na pré-escola, em aulas de educação física com crianças autistas

Como referenciais teóricos nós nos baseamos em Baptista e Bosa (2002) para a compreensão do TEA; Siqueira, Chicon (2016); Fiorini, Manzini (2016); Freinèt (1974); Rego (2014); Oriolo (2015) para subsidiar as estratégias de ensino e práticas pedagógicas; em Vigotsky (1997; 1998) para o embasamento na perspectiva histórico-cultural. Para balizar o conceito de inclusão, utilizamos as ideias de Mantoan, Prieto (2006); Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Ferreira (2014); para o aprofundamento sobre o tema do lúdico nós nos apropriamos dos estudos de Huizinga (2010) e para o brincar utilizamos os estudos

de Kishimoto e Santos (2016) e de Brougère (2008) com o conceito de cultura lúdica e de brincadeiras.

O desafio da escola inclusiva

Para haver um processo efetivo de inclusão, torna-se indispensável a participação, o compromisso e as ações da sociedade, com objetivos comuns para proporcionar o direito à educação (para todos), uma vez que os benefícios de uma escola inclusiva são diversos. As salas de aula inclusivas propiciam aprendizagens baseadas em habilidades acadêmicas, da vida diária, comunicação e sociais (ALVES, DUARTE, MOLLAR, 2013). Um dos primeiros benefícios para crianças com TEA em ambientes inclusivos é o convívio social, que pode facilitar sua vida em comunidade, desenvolvendo-a no presente e preparando-a para o ambiente educacional em geral. Desse modo, a criança aprende a interagir com outras crianças e adultos (iguais e diferentes).

A escola inclusiva, segundo Ferreira (2014), traduz-se num conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade dos estudantes, que, por sua vez, devem representar a diversidade humana. Na condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os estudantes sejam iguais, como é o caso do modelo escolar massificado em vigor. A inclusão “propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” (MANTOAN, PRIETO, 2006, p.16).

A construção de uma escola inclusiva é um processo e existem diversas barreiras como a resistência de instituições especializadas às mudanças, a neutralização do desafio à inclusão, práticas homogeneizadoras, meritocráticas, por vezes - por parte de alguns profissionais da Educação - que podem levar à exclusão, com atitudes preconceituosas e paternalistas em relação ao sujeito diferente (MANTOAN, PRIETO, 2006), assim como com relação às crianças com transtornos em geral. Além disso, há outros pontos a se considerar quanto às resistências da inclusão como os grupos que tratam das deficiências/transtornos em geral, assim como casos de famílias que apresentam dificuldades em dialogar com a escola a respeito das dificuldades, pois acreditam que as escolas especiais estejam mais

preparadas do que as escolas regulares, por possuírem equipes multiprofissionais para trabalhar com as crianças, mesmo em grupos homogêneos. Nesse sentido, Tambara (2016), após analisar as narrativas de mães em relação à entrada de seus filhos com deficiências na escola, aponta a percepção das famílias acerca das diferenças comportamentais com outras crianças nessa fase. Dentre essas percepções estão: a) a busca de sentidos e compreensão por parte da família, b) a importância da escola para a criança com TEA e as expectativas das mães quanto à escolarização de seus filhos.

Desse modo, compreendemos que há a necessidade de reorganizar as instituições escolares, a fim de criar ambientes inclusivos e de bem-estar para atender a todos, sem exceções, além de fazer uso de instrumentos de acessibilidade e materiais alternativos de apoio. Para obter resultados positivos, consideramos importante que a EF inclusiva relevasse: a singularidade, o estilo-modo de aprendizagem de cada criança, uma avaliação diferenciada de aprendizagem e haver coerência nas atitudes de todos os envolvidos na escola, sobretudo os professores (FERREIRA, 2014), pois o enfoque dado à perspectiva técnica pelo professor de Educação Física pode criar condições para o isolamento com os demais professores, além do desconhecimento mútuo e o confronto entre profissionais (GOMÉZ, 1998), para que o trabalho com a diversidade/diferença alcançasse todas as crianças, por meio de ações integradas entre o corpo docente, a direção e a equipe administrativa e técnica, além de fazer uso de materiais de apoio como citado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), visando eliminar barreiras que impedem as crianças de participar de ações no contexto escolar e respeitar cada um como sujeito de direitos.

A comunicação e a interação de crianças com tea na escola

Para compreender a relação da criança com TEA na escola é preciso ter claro sua dinâmica interativa. Caetano *et al* (2015) apontam que a capacidade de comunicação no TEA é afetada entre 30 a 40% das crianças no espectro, que não desenvolvem linguagem verbal. Da mesma forma, Baptista e Bosa (2002, p.33) salientam que

A dificuldade de compreender o que acontece com as crianças, em especial a falta de linguagem com finalidades comunicativas (naquelas que falam), os rituais e estereótipias (que denunciam a condição da criança, já que na maioria, nada pode ser identificado pelo seu aspecto físico) são uma das fontes frequentes de queixa e de dor.

Uma forma de facilitar a comunicação e a interação de crianças com TEA na pré-escola é conhecer as dificuldades próprias de cada criança e procurar meios destinados a minorar os comportamentos disruptivos; considerando que a fase pré-escolar é um período de adaptação para todas as crianças, pois geralmente é o período de ingresso das crianças em instituições fora da família, podendo causar eventuais angústias, seja da parte da criança ou dos pais, uma vez que a separação do filho pode se tornar uma dificuldade.

Bosa e Teixeira (2017) apontam que as intervenções mais efetivas são aquelas que incluem atividades que estimulam diferentes campos sensoriais, combinando os possíveis estímulos para audição, visão, gustação, toque, cheiro, balanço, movimento e percepção do seu corpo.

Apoiamo-nos nas contribuições da teoria de Vygotsky (1997) que atribuíu um valor predominante às relações sociais no processo de construção do sujeito. Utilizamos, igualmente, os conceitos de mediação para compreender as interações e a comunicação com as crianças. A abordagem histórico-cultural ajuda-nos a perceber a relação entre os processos individuais que são constituídos pelas interações sociais com o outro e essa relação – no caso das aulas de EF – ocorre por intermédio dos materiais pedagógicos (elementos visuais).

Baptista e Bosa (2002) explicam que, por meio de processos de inferência, o adulto pode compreender melhor o que a criança pequena quer dizer ou comunicar com gestos, movimentos corporais e no olhar. A ausência dessa inferência, construída e reconstituída na relação entre o adulto e a criança, pode causar danos para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem.

Para o trabalho de intervenção dirigido à criança com TEA, existem abordagens empregadas na escola que podem facilitar a inclusão dessas crianças. Entre elas o método Picture Exchange Communication System (PECS), que é um sistema de comunicação alternativa com trocas de figuras e que tem por objetivo desenvolver e aprimorar a comunicação. Na pesquisa utilizamos comunicação alternativa assemelhando-se ao PECS,

com imagens visuais para facilitar a interação e a comunicação entre todas as crianças, especialmente as crianças com TEA.

Metodologia

A pesquisa configura-se como pesquisa qualitativa e envolve a prática do próprio pesquisador como professor de EF infantil em ambiente inclusivo. O universo da pesquisa compreendeu três crianças de três turmas de uma unidade de educação infantil pública do município de Santos/SP, com cerca de 65 crianças entre cinco e seis anos de idade. Os instrumentos de pesquisa foram: i) análise documental de documentos orientadores sobre as Políticas de Inclusão no Brasil, relacionando o Plano Municipal de Educação (PME, 2015) do município, o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019a) da escola, Plano de Curso da Educação Infantil (PCEI, 2019b) e Plano de Curso de Educação Física (PCEF, 2019c), por meio de análise de conteúdo e ii) observação participante com registro audiovisual das aulas de educação física e Diário de Campo com roteiro pré-elaborado.

Observamos três turmas da pré-escola (A, B, C), totalizando três crianças com TEA. Foram realizadas atividades lúdicas, utilizando no início e ao final da aula, roda de conversa nos momentos coletivos, tendo como foco a cooperação entre as crianças, o trabalho com o meio físico e social e a avaliação. Com base em Freinèt (1974) adaptamos o ‘jornal de parede’ ao final das atividades, por meio das indicações de “Eu felicito, eu proponho, eu crítico” – junto a uma forma de comunicação alternativa (elementos visuais).

A pesquisa desenvolveu-se em quatro fases. A primeira e a segunda fase (exploratórias) objetivaram a delimitação do campo de pesquisa: i) com períodos de observação e registro - com a finalidade de aprofundar o tema e explorar o ambiente do campo a ser investigado - no período entre abril e maio de 2018, no acompanhamento das aulas de EF relativas a duas turmas de jardim (A, B) no período da tarde, com cerca de 45 minutos, duas vezes por semana com cada turma. Cada sala tinha uma média de 16 crianças presentes e apresentava pelo menos uma criança com o diagnóstico de TEA; ii) com observações focadas no mês de maio de 2019 - com as mesmas crianças do ano anterior, mas agora turmas de pré-escola (A, B, C), seguindo roteiro de observação organizado após as

primeiras impressões das aulas observadas anteriormente, por meio de registro em vídeo (BAUER, GASKELL, 2002).

A terceira fase foi realizada no mês de junho de 2019, com turmas de pré-escola, com base na Pedagogia de Freinèt que apresenta um modo de pensar a escola em que as crianças são protagonistas e responsáveis por seus atos, favorecendo a autonomia, a corresponsabilidade e a resolução de conflitos. Nesse sentido, Freinèt (1974) afirma que a aprendizagem é uma atividade construtiva da criança. Os ‘jornais de parede’ – que adaptamos para a pesquisa – são compostos de envelopes com o seguinte dizeres: ‘eu felicito, eu critico, eu proponho’, criando situações para que as crianças reflitam sobre suas ações, desperte a curiosidade e observe a si e aos outros em coletivos. Desenvolvemos rodas de conversa no início e ao final da aula, com indagações pertinentes para a pesquisa, além das observações das interações realizadas após as reflexões. Na quarta fase – realizada em novembro de 2019 – finalizamos a reorganização nas rodas de conversa, tendo como referência o problema e os objetivos da pesquisa nas rodas iniciais e finais em cada aula, introduzindo elementos visuais, indicando a rotina inicial com as imagens dos materiais pedagógicos utilizados como bola, pé de lata, trampolim, bambolê, cavalo de madeira, pneus, entre outros objetos pedagógicos que fizeram parte da aula para facilitar a comunicação com as crianças, pois a inclusão implica mudança de perspectivas educacionais, para alcançar pedagogicamente todas as crianças (MANTOAN, 2015).

Reforçamos o uso de elementos visuais (comunicação alternativa) no início de cada roda de conversa, apresentando uma rotina simples de organização do ambiente com os materiais pedagógicos de EF numa placa feita de EVA, para estabelecer comunicação com as crianças por meio de imagens (com fotos reais indicativas do ambiente de aula e dos materiais pedagógicos indicando uma sequência simples das atividades lúdicas na aula, que podiam ser colados e descolados da placa, conforme a rotina das vivências do grupo) para facilitar o entendimento das orientações para todos (previsibilidade), sobretudo para as crianças com TEA, o que estimulou a comunicação e a interação entre os pares. Rego (2014) afirma que, para Vigotsky, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios que se constituem nas ferramentas auxiliares da atividade humana.

Para simplificar, uma placa com as imagens ficou permanentemente afixada no armário no salão de atividades, com a sequência de imagens dos materiais para uso na aula para que as próprias crianças pudessem visualizar a qualquer momento e, eventualmente, alterar a dinâmica das aulas, colocando ou tirando algum material disponível no ambiente, em diálogo com Brougère (2008) que entende que a criança se situa na sua prática lúdica diante de imagens constituídas, daquelas que emana dos brinquedos e daquelas que provêm do seu círculo.

Resultados e discussão

Para problematizar os achados da pesquisa, utilizamos a triangulação metodológica dos instrumentos de pesquisa, para garantir coerência e credibilidade aos dados. Procedemos a análise de documentos orientadores, que são o Plano Municipal de Educação (PME) do município, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada, o Plano Curricular de Educação Infantil (PCEI) e o Plano Curricular de Educação Física CPCEF) do professor pesquisado. O PME, apesar de apontar ações transformadoras e democráticas, baseia-se em modelos empresariais, o que indica contradições entre os objetivos educacionais para a Secretaria Municipal de Educação de Santos e para a escola pesquisada - que representam uma forma de reprodução do que ocorre na sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) apresentam uma concepção de Educação transformadora, democrática e diversificada com o intuito de potencializar as relações humanas (BRASIL, 2010), sendo contrária ao proposto no PME analisado. Já o PCEI, que têm como pressupostos teóricos os temas da Gestão Democrática e participativa de todos envolvidos na educação, apresenta uma concepção de professor reprodutor de ações organizadas e a concepção democrática fica em segundo plano. No PPP, os pressupostos baseiam-se no modelo empresarial *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*, traduzido como Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), que é uma metodologia de estudo de mercado, utilizada nos meios empresariais, sendo importante ressaltar que o documento vem da Secretaria Municipal de Educação semipronto e é dirigido às escolas. As DCNEI apontam, da mesma forma, para uma concepção sobre educação de

crianças que apresenta a visão de trabalho em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010).

O PCEF apresenta-se com viés tradicional, tendo a concepção de professor entendida como um profissional prático. Fiorini e Manzini (2016, p. 49) explicam os motivos das dificuldades dos professores de Educação Física para criar condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e autismo: a elaboração das estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e a seleção dos conteúdos. Assim, a análise dos documentos citados apontou para contradições entre as orientações legais (nacional) e as orientações em âmbito municipal como, por exemplo, os objetivos educacionais do município e da escola pesquisada, pois apresenta um discurso democrático, mas sem indicações claras de estratégias para o processo de inclusão, além de não contar com a participação efetiva dos profissionais envolvidos em sua elaboração.

Já nas observações audiovisuais da rotina de aula, emergiram elementos que nos ajudaram a perceber como a aula de EF era conduzida no início na fase exploratória (modelo tradicional) e como foram sendo modificadas as atividades com todas as crianças, ao longo da investigação, com o intuito de possibilitar maior interação e comunicação entre os envolvidos na pesquisa, o que nos remete à Lei Brasileira de Inclusão (2015) que traz uma visão da Pessoa com Deficiência (PCD) como cidadão de Direitos pleno em todas as situações, pela valorização humana à frente de sua diferença, restando evidente a observância ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Intencionamos tornar visíveis as crianças com TEA para as outras crianças, de modo que todas perdessem o medo de aproximação, interação e comunicação. Corroborando com, Siqueira e Chicon (2016), ao citar Surian, afirmam que as deficiências nas capacidades sociais impedem o desenvolvimento de amizades íntimas, mas não impedem a formação de relacionamentos duráveis e de intensas relações de apego. Como exemplo, citamos o processo de inclusão na roda de conversa inicial em que era lançado um desafio para todos como: i) as crianças teriam de brincar em duplas, ii) trios, iii) quartetos, com a finalidade de que elas pudessem brincar ludicamente entre seus pares, como afirma Huizinga (2010) que ressalta o caráter não sério da brincadeira, de extrema importância para a criança, uma vez

que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização, sendo inerente ao próprio homem.

Ao final de cada aula era indagado às crianças sobre as percepções de como foi brincar com os colegas, o que gerou debates entre as crianças, nas indagações do professor ao utilizar o “eu felicito”, “eu crítico”, “eu proponho” - como apresentado a seguir:

Uma das meninas da sala pré - C, que afirma que não gosta de brincar com a criança autista e outras duas crianças rebatem o argumento, dizendo que não brincaram no dia com a criança autista, porque não queriam brincar naquele momento, mas que gostavam dele. Além disso, outros meninos, do mesmo modo, afirmaram ter medo, ou ficarem afastados da criança autista, por ficarem assustados quando ele movimentava repetidamente as mãos (estereotípias). Na sequência desse debate, uma das meninas dizia que podiam trazer outros materiais para brincarem juntos, assim como elas tentavam se aproximar dos autistas sempre que estavam sem brincar com outros grupos, como na brincadeira da amarelinha de centopeia. (Diário de Campo, 25/06/2019).

Outro ponto importante analisado na roda de conversa final no decorrer das reflexões do professor foram as percepções das crianças quanto à utilização de material visual, possibilitando o entendimento pelas crianças do que estava sendo proposto pelo professor, além de motivar a criança para participar efetivamente da aula como apresentado no registro da observação de uma aula:

As crianças apenas dizem que foi legal brincar do lado de fora. Algumas crianças pegam o material com as fotos (elementos visuais) dizendo que é legal olhar as imagens que eles brincaram. Uma criança com TEA aproxima-se do professor e diz: “Tio” agora eu sei o que você quer fazer na brincadeira”. A utilização dos elementos visuais pelo professor facilitou o entendimento das crianças para a proposta das atividades, assim como motivou a criança autista para participar ativamente da aula. (Diário de Campo, 05/11/2019).

Nas observações das rodas de conversa constatamos, em parte do grupo, a dificuldade em lidar com o outro/diferente. Isso pode ter ocorrido por falta de um compromisso maior da instituição investigada em trabalhar com as diferenças, embora no PPP da escola conste um trecho sobre educação especial, não há referências a respeito de ações integradas entre a escola, as famílias, professores e crianças, principalmente sobre os casos de TEA.

Nos registros de observação relatados em Diário de Campo (DC), procuramos identificar as características analisadas nessa investigação. Para isso, definimos as unidades de análise (DC em temas), a partir dos objetivos de pesquisa. Após a escolha do documento a ser verificado, fizemos uma leitura detalhada de cada dia de gravação e que foram descritos em DC, separando em temas que associavam ao objeto de estudo. O primeiro tema que emergiu da leitura foram as Relações de troca de experiência (brincadeiras) entre as crianças sem autismo e de crianças com autismo. Nesse ponto, elaboramos a categoria: relação criança-criança e criança sem autismo-criança e com autismo, com as subcategorias temáticas: a) Ausência de Interação; b) Invisibilidade das crianças com TEA; c) Percepção das crianças d) Tentativa de aproximação e comunicação e) Relação de Gêneros. As subcategorias citadas apontam como o contexto das relações nas brincadeiras foram destacando-se durante as observações das aulas, descritas e gravadas.

O segundo eixo identificado na pesquisa foi a Prática Docente. Notamos ao longo desse processo uma mudança das práticas: de um professor numa perspectiva técnica para uma aproximação do professor numa perspectiva de reflexão da prática para a reconstrução social. Dessa forma, identificamos uma aproximação entre o Saber e o Fazer docente. Saul e Saul (2017), ao trazerem os princípios constitutivos da obra de Paulo Freire, afirmam que o saber/fazer é a primeira relação que se concebe ao ensinar que não se dissocia do aprender, além disso, pressupõe a construção do conhecimento e não sua transmissão passiva.

A reflexão crítica da prática do professor pode se revelar como elemento importante na formação docente por constituir a relação dialética ação/reflexão/ação. Os pontos identificados nesse processo foram a intencionalidade nos jogos e brincadeiras propostas nas aulas e a reflexão e a avaliação do professor durante as descrições em DC que serão apresentadas à frente.

O terceiro eixo analisado: Espaço e Ambiente – entendido como local para atividades pedagógicas definido pelos objetos, materiais didáticos e cenários que o envolve e o ambiente entendido como as relações estabelecidas nesse espaço físico entre as crianças e adultos. Do mesmo modo, Barbosa (2006, p.120) afirma que

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

As relações estabelecidas, a partir das descrições das aulas de Educação Física na Educação Infantil, constituem-se como ambiente fundamental das crianças num espaço escolar e um ambiente de aprendizagem caracterizado por mediações e intenções. A partir das análises, surgiram as subcategorias: a) Espaço e Materiais; b) Espaço externo e espaço interno; c) Interação Positiva; d) Atividades Lúdicas e movimento e) Disposição e uso dos materiais.

O primeiro eixo – criança com e sem TEA – apontou as dificuldades nas relações de troca entre as crianças e a falta de um ambiente acolhedor e inclusivo, assim como as ações que aproximaram as diferenças na instituição educacional, rompendo os limites da aula de EF. É importante observar que nas rodas de conversa as crianças puderam debater suas relações, percebendo o outro (criança com TEA) como iguais e diferentes. Nesse sentido, Oriolo (2015, p. 22) afirma que

Ao falar da disposição da roda ou círculo explica os vários significados que a roda pode ter, desde controle, vigilância e disciplina, isto é, as relações de poder, assim como uma forma de transmissão dos saberes, conhecimento entre gerações e culturas além de permitir a comunicação entre pessoas, ou seja, a roda demarca o espaço do encontro e da inclusão, porque nenhuma roda está fechada em si, podendo se abrir sempre para mais pessoas.

Além disso, a organização da escola não apresentava em seus documentos orientadores possibilidades no sentido de auto-organizar ambientes de construções coletivas nas brincadeiras lúdicas, sem separação de meninos e meninas, o que reforça os estudos de Kishimoto e Santos (2016) que apontam como as representações de gênero são produzidas desde a infância, sobretudo nos brinquedos e brincadeiras e como essas concepções implicam relações de poder e se inscrevem nos corpos e nas identidades, acrescentando como os currículos podem contribuir para a posição de submissão e de desvantagem econômica entre mulheres e homens.

No segundo eixo – Prática Docente – identificamos uma aproximação entre o Saber e o Fazer docente, indicando ações que tiveram êxito como brincadeiras lúdicas, assim como as ações diretivas por parte do professor que foram conduzidas e modificadas ao longo do processo de observação. Entre as categorias apresentadas, houve a possibilidade de rever práticas diretivas nas ações do professor, além de compreender o contexto da pesquisa na visão do próprio pesquisador, o que fez alterar a dinâmica das aulas de Educação Física rígida de caráter técnico, transformando-a, paulatinamente, em atividades lúdicas. Dessa forma, o corpo deixa de ter um entendimento mais focado em sua dimensão biológica e passa a valorizar as possibilidades de movimento e a convivência social, transitando da EF Adaptada para a EF Inclusiva (FERREIRA, 2014).

O terceiro eixo – Espaço e ambiente – assinala a importância da organização dos espaços para a criação do ambiente inclusivo nas aulas. Nesse sentido, o documento ‘Práticas Cotidianas da Educação Infantil’ (BRASIL, 2009) explica que a organização do tempo e do espaço na pré-escola precisa oferecer experiências diversas com outras crianças e brincadeiras que estimulem o desenvolvimento (BRASIL, 2009). Para Vigotsky, quando o homem modifica o ambiente por meio do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro (REGO, 2014). Assim, pudemos inferir que a diferença dos locais (interno, externo) ocasionou maior ou menor interação nas brincadeiras, conforme a utilização do espaço, proporcionando mais dinamismo nas escolhas, por parte das crianças, quanto aos materiais, em ocasiões em que o ambiente criado para a atividade inclusiva acontecia em espaço amplo. Da mesma forma, auxiliando, de modo geral, o reconhecimento do outro pelas crianças não autistas.

A esse respeito Kishimoto (2016) assevera que a criança, quando brinca, está tomando uma certa distância da vida cotidiana, isto é, está no mundo imaginário. Ocorre que as atividades lúdicas iniciaram com maior frequência a partir da reelaboração das aulas, após a fase exploratória, o que provocou uma mudança no olhar do professor para as crianças como sujeitos, além das relações com o espaço, ambiente e com as próprias crianças. Kishimoto (2016) afirma que Vigotsky valoriza o fator social, mostrando que, no jogo de papéis, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. Vigotsky (1998) afirma ainda que os

processos individuais são constituídos pelas interações com o outro, além do desenvolvimento intelectual das crianças que ocorre em função dessa interação social e condições de vida.

Podemos deduzir que a forma de elaborar os espaços cria sociabilidades e influencia na dinâmica das aulas e na criação de ambientes (que supõem relações, para além do espaço físico) – assim como sua delimitação interfere diretamente nas escolhas das brincadeiras pelas crianças e nas interações com seus pares, sendo que a mediação do professor, a organização dos materiais e sua utilização motivaram as vivências lúdicas, o que nos faz acreditar na importância do papel do professor, na preparação intencional do espaço físico e na transformação do ambiente coletivo na escola.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa centrou-se em analisar as dificuldades e as possibilidades de práticas corporais com intervenções lúdicas na pré-escola, sob um olhar inclusivo de crianças com TEA. Nesse sentido, uma das mudanças observada na prática docente refere-se à roda de conversa inicial, esclarecendo para as crianças as motivações sobre o brincar em pequenos grupos (duplas ou trios) sem que ninguém ficasse sozinho e as rodas de conversa de avaliação ao final da aula, proporcionando a reflexão com as crianças, na intenção de que elas percebessem as relações com o outro/diferente (crianças com TEA) nas aulas e iniciassem um processo de interação e de comunicação entre todas. A introdução dos elementos visuais facilitou a previsibilidade pelas crianças, de modo a contribuir com a comunicação e a interação, apontando para um entendimento da dinâmica da aula por todas e não somente por parte das crianças com TEA, sendo significativa a mudança das práticas pedagógicas com viés tradicional nas aulas de EF, para vivências dinâmicas, dialógicas e participativas, estimulando a inclusão. Assim, foi possível perceber que as crianças com TEA participavam ativamente em grupos nas aulas de EF como sujeitos de direitos, como todas as crianças, com ambientes inclusivos, com a ajuda de materiais de apoio (elementos visuais), favorecendo a interação e a comunicação.

Outro fato significativo foram as orientações e as indagações durante a roda de conversa inicial e final que aproximaram as crianças entre si, fazendo-as perceber umas às outras e a brincarem juntas, servindo para diminuir as distâncias que separam crianças homogeneamente em turmas especiais.

De modo geral, a pesquisa contribuiu para o alargamento dos olhos do pesquisador/professor e professor/pesquisador para a compreensão das diferenças nos contextos educacionais, o que nos leva a desenvolver melhor a docência – em um processo contínuo de formação. A escola pesquisada, em nossa visão, não desenvolveu ainda coletivamente a perspectiva da inclusão em suas práticas, pois os atos descritos no trabalho tornaram visíveis ações isoladas para promover a inclusão. Importante salientar que os elementos visuais utilizados hoje fazem parte da rotina das aulas de EF da escola investigada, de modo que as atividades lúdicas, a roda de conversa e a reorganização dos espaços físicos contribuíram para a concretização de ambientes lúdicos inclusivos.

Para concluir nosso aprendizado, utilizamos das palavras de Sasaki (2011, p.1): “nenhum resultado a respeito da pessoa com deficiência sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”, ou como percebemos agora as crianças: “Nada para criança, sem a criança”.

Referências

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edilson; MOLLAR, Thais Helena. **Educação física escolar: atividades inclusivas**. São Paulo: PHORTE, 2013.

ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz. **Autismo**: avaliação psicológica e neuropsicológica. 2. ed. São Paulo: Hogrefe, 2017.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 15 julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 abril 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14 abril 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 abril 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAETANO, Sheila Cavalcante *et al.* (Org.). **Autismo, Linguagem e Cognição**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERREIRA, Eliana Lucia. **Esportes e atividades físicas inclusivas**. 3. ed., v. 5, Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em relação à Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan. Mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0049.pdf>. Acesso em: 15 julho 2018.

FREINÈT, Célestin. **O jornal escolar**: técnicas de educação. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREITAS, Alessandro; GIMENEZ, Roberto. **Educação Física Inclusiva na educação básica**: reflexões e propostas e ações. Vol. 1. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GOMÉZ, Angel Ignacio Pérez. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: Diferentes Perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Angel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.353-375.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. (Orgs.). **Jogos e Brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yochie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set, 2011, Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 21 abril 2021.

ORIOLO, Maria Rita. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência Curumim. In PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Programa Curumim**: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: SESC São Paulo, 2015, p. 123-151.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS. **Projeto Político Pedagógico** (Mimeo). Santos, SP, 2019a.

SANTOS. **Plano de Curso de Educação Infantil** (Mimeo). Santos, SP, 2019b.

SANTOS. **Plano de Curso de Educação Física** (Mimeo). Santos, SP, 2019c.

SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. Secretaria de Educação. Autorização para pesquisa na Unidade Escolar. **Processo n.64869/2018-11, 2018**. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=servico/consulta-de-processos>. Acesso em: 14 abril 2021.

SANTOS. Lei nº 3.151 de 23 de junho 2015. **Plano Municipal de Educação**. Santos, SP, jun., 2015. Disponível em: <https://www.egov.santos.sp.gov.br/legis/documents/5430>. Acesso em 14 de abril de 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão**, 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 20 agosto 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber / fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cad. Pesquisa.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6800/4361>. Acesso em: 01 junho 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TAMBARA, Marli Palomares. **A percepção de mães de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) a respeito das primeiras experiências escolares de seus filhos na Educação Infantil - um estudo construído a partir das narrativas**. 2016. 255 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed., Editora Martins Fontes, 1998.

Submissão em: 02-04-2021

Aceito em: 22-07-2021