

# INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>

Gabriel Vighini Garozzi<sup>2</sup>

Laefa/Cefd/Ufes

Maycon de Oliveira Perovano<sup>3</sup>

Gepei/PPGE/Ufes

José Francisco Chicon<sup>4</sup>

Laefa/Cefd/Ufes

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Eixo temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

## RESUMO

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico que teve como objetivo analisar as estratégias de ensino adotadas pela professora de Educação Física e o desenvolvimento de uma criança com autismo no cenário das aulas. No contexto de investigação, participaram do estudo uma professora de Educação Física, um estagiário e 25 alunos, com idades entre sete e oito anos, do 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental, sendo um com autismo, pertencentes a uma escola pública do município de Vitória/ES. A permanência no campo de pesquisa compreendeu o período entre fevereiro e junho de 2019. A coleta de dados foi realizada a partir dos seguintes instrumentos: observação participante, filmagem das aulas, diário de campo e entrevista semiestruturada. Os dados produzidos foram analisados com base na análise microgenética, tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Da análise inicial dos dados, identificamos dois momentos das aulas da professora representativos para nossa análise. No entanto, para os fins deste estudo e delimitação da investigação, vamos considerar a análise do episódio “Aulas abertas às experiências dos alunos” referentes ao momento da vivência com o conteúdo da ginástica. Os resultados indicam que essa organização de aula se constituiu como uma possibilidade interessante para a participação e a inclusão do aluno com autismo no espaço-tempo da Educação Física. Assim, destacamos três possibilidades encontradas nessa aula: a atuação do professor de forma mais próxima do aluno com autismo e dos outros educandos, mediando suas ações e relações nas atividades; a promoção de momentos de aproximação entre o

---

<sup>1</sup> Este artigo contém parte da dissertação de mestrado de um dos autores.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: gabrielvighini@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mayconoperovano@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: chiconjf@yahoo.com.br.

educando com autismo e os outros alunos, permitindo o surgimento de interações importantes para o aprendizado e desenvolvimento de ambos; e a oportunidade de o educador diversificar as experiências socioafetivas, intelectuais e psicomotoras dos alunos, de modo lúdico e criativo.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Autismo. Educação Física inclusiva. Estratégias de ensino.

## **1 INTRODUÇÃO**

Apesar da construção e do desenvolvimento de diversas políticas públicas no âmbito da inclusão educacional do público da Educação Especial ao longo dos últimos anos, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), sabemos que a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda se constitui como um desafio aos professores e a equipe pedagógica da escola.

Reconhecemos que a criação dessas políticas representa uma conquista na história recente da Educação Especial, ao possibilitar o acesso e a permanência dos educandos com deficiência no espaço escolar. No entanto, ressaltamos ser necessário avançar para além da presença desses sujeitos na escola, garantindo a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, capaz de proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem mais inclusivo, atento e acolhedor as suas diferentes especificidades e possibilidades de aprender (JESUS, 2002).

Nesse sentido, compreendemos a inclusão escolar como a garantia a todos os alunos considerados público da Educação Especial à escolarização nas classes comuns de ensino das escolas regulares. Além do acesso a serviços de apoio complementares que assegurem oportunidades acadêmicas e extracurriculares, auxiliando o educando com deficiência na sua preparação para participar como membro ativo e atuante nos espaços/tempos da sociedade em que vive (MENDES, 2017).

A escola como um espaço plural de convivência, tem papel principal na constituição cultural e social do ser humano, por constituir um ambiente rico e diversos de relações que podem gerar interações sociais potencializadoras de novas aprendizagens (JESUS, 2002). Nesse contexto, enxergamos a

Educação Física como um dos componentes curriculares presentes na escola, que apresenta imenso potencial para colaborar com o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Nesse cenário, o interesse em estudar a inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física surge a partir da minha participação no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, vinculado ao Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), do Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que realizava intervenções com crianças com e sem deficiência no mesmo espaço-tempo de interação, por meio da brincadeira.

Durante a minha permanência nesse espaço de inclusão não escolar, instigou-me o modo de ser e estar apresentado pelas crianças com autismo, como a dificuldade de participar das atividades coletivas, a pouca interação e comunicação verbal com os colegas e a apresentação de comportamentos estereotipados. Buscando ir além da realidade vivenciada no projeto e refletindo sobre os desafios existentes no processo de inclusão escolar desses sujeitos, direcionei minhas inquietações para o ambiente da escola a partir da seguinte questão-problema: quais estratégias de ensino são mobilizadas pela professora para possibilitar a inclusão da criança com autismo nas aulas de Educação Física?

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

Diante do exposto, temos como objetivo analisar as estratégias de ensino adotadas pela professora e o desenvolvimento da criança com autismo nas aulas de Educação Física.

## 2 METODOLOGIA

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores na construção de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva na escola, optamos pela realização de um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005). No contexto de investigação, participaram do estudo uma professora de Educação Física do ensino fundamental, um estagiário (acadêmico em Educação Física) e 25 alunos do 2º ano das séries iniciais, com idades entre 7 e 8 anos, pertencentes a uma escola pública do município de Vitória/ES, um deles diagnosticado com autismo (sujeito foco).<sup>5</sup> A permanência no campo de pesquisa compreendeu o período entre 11-2-2019 e 14-6-2019.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos: observação participante (com a presença ativa do pesquisador junto com a professora na execução do planejamento e das práticas pedagógicas), filmagem das aulas acompanhadas, diário de campo e entrevista semiestruturada com a professora, o estagiário e a mãe do aluno com autismo. A matriz teórica para análise dos dados fundamentou-se nos estudos relacionados à abordagem histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Desse modo, a partir das informações das filmagens e da observação participante obtidas no desenvolvimento das aulas, a análise dos dados foi realizada com base na análise microgenética (GÓES, 2000). Posteriormente, visando à triangulação dos dados, foram utilizadas as informações oriundas das entrevistas semiestruturadas, dos documentos e do diário de campo.

Assim, desse processo inicial de análise das aulas da professora, identificamos dois momentos que mereciam nossa atenção para proceder à análise: a) momento da roda de conversa inicial da aula; e b) momento da vivência com o conteúdo da ginástica. Após esse movimento, destacamos os episódios de aula em cada momento, que consideramos mais representativos do processo de inclusão acompanhado no contexto de investigação, para uma análise mais refinada. Contudo, por questões de delimitação, neste estudo, vamos analisar

---

<sup>5</sup> Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, em 9-11-2018, conforme o Parecer nº 3.012.861.

somente um episódio característico do momento da vivência com o conteúdo da ginástica.

## 2.1 O MOMENTO DA VIVÊNCIA COM O CONTEÚDO DA GINÁSTICA

Neste momento, os educandos vivenciavam as atividades propostas pela professora a partir do conteúdo elegido para o período. Na época da pesquisa, a docente trabalhou com a ginástica na perspectiva da ginástica geral. Costumava iniciar este momento da aula com uma atividade mais lúdica, com duração de cinco a dez minutos, geralmente, brincadeiras de pique. Posteriormente, direcionava o foco do trabalho pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem dos movimentos ginásticos, por exemplo, abordando os rolamentos, a estrela, os saltos, entre outros movimentos.

No percurso das aulas, durante esse momento da vivência com o conteúdo da ginástica, observamos, inicialmente, situações em que Pablo<sup>6</sup> (aluno com autismo) resistia a permanecer no ambiente de aula, escapando da quadra para outros espaços da escola. O aluno também ficava andando em torno da quadra, com movimentos circulares, demonstrando olhares atentos e concentrados ao espaço a sua volta, subindo e descendo nos bancos. Não apresentava fala articulada, proferindo apenas poucas palavras e comunicando-se, essencialmente, por meio de gestos e do olhar. Parecia ainda não encontrar na aula sentido para seus anseios. Esse era um dos aspectos que estavam sendo trabalhados pela professora com a nossa ajuda e a do estagiário, em seu planejamento.

Diante deste cenário, destacaremos uma das estratégias desenvolvidas pela professora de Educação Física, que buscou possibilitar a participação e a inclusão de Pablo com sua turma na vivência do conteúdo da ginástica nas aulas.

Cabe salientar que, na última intervenção de cada mês, a professora organizava uma proposta de aula “aberta às experiências dos alunos” com a turma. A docente ofertava diversos materiais, como bolas, cordas, pés de latas, *slackline*, trampolim, entre outros, e os alunos podiam escolher o que fazer com

---

<sup>6</sup> Os nomes dos participantes do estudo são fictícios, visando a preservar as suas identidades.

esses recursos. Dessa forma, a professora circulava pela quadra observando os grupos em sua ação criativa e relacional, realizando a mediação nos grupos em que sua presença se fazia necessária, podendo dedicar mais tempo aos cuidados com Pablo.

Embora essa proposta tenha sido pensada pela docente de um modo geral para a turma, identificamos, nessa organização de aula, uma possibilidade interessante de provocar a participação e a inclusão de Pablo no espaço-tempo da Educação Física. Sendo assim, para efeito de nossa análise, vamos destacar dois trechos de uma das “aulas abertas às experiências dos alunos”, narrando em um primeiro momento o movimento de aproximação da professora para orientar Pablo no uso do aparelho *slackline* e na sequência, o movimento de aproximação física dos colegas em relação a Pablo no uso desse mesmo instrumento.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 EPISÓDIO “AULAS ABERTAS ÀS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS” (PARTE 1)**

*Após realizar a chamada e explicar a dinâmica da aula, a professora Mariana distribuiu os materiais pela quadra, deixando os alunos, por interesse, escolherem os objetos com os quais gostariam de brincar.*

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

*Embora Pablo tenha se aproximado inicialmente do slackline, quando percebeu a chegada de vários colegas, afastou-se um pouco e ficou saltitando de um lado a outro da quadra, com um olhar concentrado no teto. João foi ao seu encontro, abaixou-se e lhe deu um abraço, dizendo: “Me contaram que Pablo é muito corajoso, será que ele consegue andar em cima daquela fita?”*

*(apontando para o slackline). O menino não reagiu, porém, aceitou a intervenção do adulto, que pegou em sua mão e o levou na direção da atividade. A professora, atenta ao que se passava à sua volta, ao perceber a situação e a aproximação de Pablo, assim que terminou de auxiliar a passagem de um dos alunos no slackline, convidou o menino para vivenciar a atividade e mostrar para aos colegas o quanto ele era corajoso.*

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

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

*Em seguida, aproveitando o posicionamento do menino, a professora propôs que ele fosse de novo até o final do percurso, incentivando-o agora a se deslocar pulando lateralmente na fita. Perto da trave, saltou mais alguns segundos em cima da fita, até que a professora disse: “Pablo, agora vamos pular para fora do slackline. Quando eu contar 1, 2, 3 e já, você pula” e fez a contagem. O aluno hesitou na primeira abordagem da docente, mas, quando*

*ela repetiu o comando, ao ouvir o “já”, Pablo saltou para fora do slackline, aterrissando no piso. Os colegas incentivados pela professora foram correndo dar um abraço em Pablo (DIÁRIO DE CAMPO, 30-5-2019).*

Notamos de imediato, na narrativa, a liberdade que os alunos encontram, nessa proposta de aula, para fazer suas escolhas e tomar suas decisões, acompanhados pela ação mediadora da professora, que não os deixava a “mercê de si mesmos”, como verificamos em relação ao caso do *slackline*, em que ela foi determinante para a execução qualitativa da atividade, inserção e participação de Pablo.

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

Conforme Araújo (2019, p. 60),

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

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

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

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

Destacamos, assim, que para o professor

[...] compreender os aspectos relacionais da criança com autismo, é necessário ter um olhar e uma escuta sensível e perceber aquilo que o seu corpo quer dizer, pois muitas crianças com autismo não possuem oralidade, porém seu corpo fala e exerce ação o tempo todo (ARAÚJO, 2019, p. 66).

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

Ressaltamos, nesse sentido, que, ao responder corporalmente às instruções da professora, ele já nos dá indícios de avanços no desenvolvimento de sua linguagem, permitindo um autodomínio de seu comportamento nessas atividades. Conforme Monteiro (2020), têm-se observado com recorrência, em uma brinquedoteca universitária, a atenção de crianças com autismo aos números e ao uso da contagem em algumas intervenções, permitindo-lhes estabelecer um maior domínio sobre seu comportamento.

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

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

Na sequência, apresentamos a segunda parte do episódio para mostrar como essa proposta de aula, além de proporcionar maior liberdade de ação da professora, também torna possível ampliar os momentos de interação entre os alunos.

### 3.2 EPISÓDIO “AULAS ABERTAS ÀS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS” (PARTE 2)

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

*O menino aceitou o abraço da colega e, mediado pelo estagiário que o acompanhava naquele instante, foi com ela praticar a atividade. Pablo subiu na fita e João orientou que Lorena também subisse para atravessar junto com o colega. A menina subiu na fita e ajudou a Pablo e a outra ao adulto, que também segurava uma mão do menino. João orientou que eles posicionassem os pés lateralmente na fita e se deslocassem dessa maneira, pois, assim, os dois ficavam de frente para o adulto e tinham uma base de apoio mais sólida. Enquanto Lorena se deslocava lentamente, aparentando estar com medo de cair, Pablo andava com muita facilidade, querendo avançar mais rápido. Chegando quase no final do caminho, Pablo começou a saltar na fita e estimulava com a mão que Lorena o acompanhasse. O adulto disse à menina que ela poderia realizar o movimento com o colega, pois estava segurando-os. Saltaram juntos durante uns 40 segundos. Lorena aparentava estar contente em conseguir pular junto com Pablo e demonstrou ir perdendo o medo aos poucos. Pablo também mostrava entusiasmo.*

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

Nessa narrativa, chama a atenção o movimento da aluna Lorena na direção de Pablo, apresentando um gesto carinhoso e interesse em brincar junto com o menino no *slackline*. Certamente o desejo de brincar com Pablo foi motivado quando ela observou anteriormente o modo diferente como ele atravessou o *slackline*. Além disso, é preciso acentuar que Lorena era, entre os alunos da turma, aquela que apresentava uma maior proximidade com Pablo, com demonstrações de afeto durante as aulas e sempre solícita a auxiliar o colega nas atividades.

A pesquisa de Araújo (2019) também demonstra uma situação em que uma aluna sem deficiência busca, de modo espontâneo, se envolver em

brincadeiras com crianças com autismo, apresentando uma preocupação e um sentimento de solidariedade ao outro durante as atividades.

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

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

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

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

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com o proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de

mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo.

Com base na análise do episódio, percebemos o grande potencial que se constitui a organização de “aulas abertas às experiências dos alunos” para um movimento de inclusão na disciplina Educação Física. Contribuindo com a discussão, Araújo (2020, p. 79-80) destaca:

[...] percebemos que um ambiente lúdico e atividades que possam garantir a participação de todas as crianças, em uma aula aberta às experiências, em que cada um pode se manifestar a partir de suas possibilidades, facilitam o processo de inclusão e criação de vínculo.

Nesse sentido, uma vez que a organização de aulas abertas às experiências dos alunos acontecia uma vez por mês com a turma, percebendo a sua potencialidade para o aprendizado de todos, indicamos para a professora a ampliação de sua realização para duas vezes a cada mês.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos nas aulas iniciais acompanhadas, que Pablo costumava escapar da quadra para outros ambientes da escola. Contudo, percebemos que, com o desenvolvimento de um planejamento mais atento aos interesses de atividades do menino e com uma ação pedagógica mais sistematizada e intencional por parte da professora, aos poucos, parece que ele foi encontrando significado para seus anseios na aula, começando a se interessar mais fortemente pelas atividades ofertadas.

Nesse sentido, destacamos que a organização de uma aula aberta às experiências dos alunos se configurou como uma possibilidade significativa e potencial para a participação e a inclusão do aluno com autismo no espaço-tempo da Educação Física. Ressaltamos três possibilidades encontradas nessa aula: a atuação do professor de forma mais próxima do aluno com autismo e dos outros educandos, mediando suas ações e relações nas atividades; a promoção de momentos de aproximação entre o educando com autismo e os outros alunos, permitindo o surgimento de interações importantes para o aprendizado e desenvolvimento de ambos; e a

oportunidade de o educador diversificar as experiências socioafetivas, intelectuais e psicomotoras dos alunos, de modo lúdico e criativo.

Percebemos que a constituição de vínculo do estagiário e dos colegas com Pablo ao longo do processo de ensino e de aprendizagem tornou-se crucial para dar segurança e confiança ao menino para participar das atividades, assim como proporcionou um desenvolvimento qualitativo dos trabalhos.

Assim, é interessante pontuar a potencialidade dessa proposta de aula não apenas para o aluno com autismo, mas também para todos os educandos da turma, ao lhes dar autonomia e liberdade para agir e tomar decisões na aula, escolhendo as atividades a serem realizadas de acordo com os seus interesses e preferências.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.**

Brasília: Líber Livro, 2005.

ARAÚJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira.** 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.**

Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasília, 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

Acesso em: 17 ago. 2020.

CHICON, J. F. *et al.* Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019.

- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes* (Impresso), Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- JESUS, D. M. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002. 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2002.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.
- MONTEIRO, E. G. **A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. **Educação física, autismo e inclusão**: resignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.
- ZANON, R. B. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.