

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS GOIABEIRAS – VITÓRIA/ES



EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: PRÁTICAS
EDUCATIVAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA
PROMOVER EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO
CORPORAL COM CRIANÇAS COM E SEM
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WALDNAH RODRIGUES DA SILVA ALCÂNTARA



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A347e Alcântara, Waldnah, Rodrigues da Silva, 1994-
Educação Física e inclusão : Práticas educativas e estratégias de ensino para promover experiências de movimento corporal com crianças com e sem autismo na educação infantil / Waldnah, Rodrigues da Silva Alcântara. - 2024.
21 p. : il.

Orientador: Nelson, Figueiredo de Andrade Filho.
Produto Técnico-Tecnológico (Desenvolvimento de Material didático e instrucional) (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Educação infantil. 3. Autismo. 4. Crianças com transtorno do espectro autista. I. Andrade Filho, Nelson, Figueiredo de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796



FICHA TÉCNICA

Este material foi produzido como recurso pedagógico da dissertação intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: Práticas educativas e estratégias de ensino para promover experiências de movimento corporal com crianças com e sem autismo na educação infantil”, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

Tivemos como objetivo evidenciamos as estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino observadas no desenvolvimento da prática educativa, no sentido de que tais indicações possam ser mobilizadas para ajudar a orientar o processo de ensino ministrado por docentes que trabalham com crianças com e sem autismo na educação infantil.

Elaboração: Waldnah Rodrigues da Silva Alcântara, Professora de Educação Física da Prefeitura de Vila Velha/ES e discente do mestrado profissional PROEF/UFES.

Nelson Figueiredo de Andrade Filho. Professor Doutor em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos- CEFD/UFES e do PROEF.

Ilustração: Aplicativo Canva



AUTISMO SOB A LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURA

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos como todas as crianças apresentavam vivências e interações distintas em meios as suas brincadeiras. Tanto as crianças com e as sem autismo, demandavam de suporte para poder vivenciar boas experiências de movimento corporal (Andrade Filho, 2011).

Dessa forma, podemos perceber como as diferentes manifestações do autismo, assim como, os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, tiveram influência direta na forma como elas usufruíam das experiências de movimento corporal que foram propostas pela professora de Educação Física e demais professoras da UMEI Basílio Costalonga., nas interações, brincadeiras, atividades lúdicas.

Ao elegemos o referencial teórico histórico-cultural(Vigotsky,2022), para falar do desenvolvimento das crianças com e sem autismo, que são as crianças com as quais efetivamente trabalhamos na UMEI Basílio Costalonga. Entendemos que precisamos fazer um contraponto para deixar claro que a nossa análise foi estruturada sem ignorar o discurso patológico, mas considerando-o insuficiente no sentido pedagógico. Até porque, enquanto para o pensamento médico o autista é visto em uma perspectiva negativa, ou seja, como um indivíduo danificado, como aquele que não é capaz, para nós docentes, o autista é visto em uma perspectiva positiva, ou seja, que em razão da interação que vive ele se superar, é capaz, apesar do transtorno que o acomete.

Acreditamos que ter clareza das diferentes características das crianças com e sem autismo com quem trabalhamos, permite, a nós educadores, promover melhores estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino de acordo com as necessidades únicas de cada criança.

Figura 1- Crianças e professoras no banho de mangueira.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS COM E SEM AUTISMO

Como as crianças com autismo participantes do estudo estavam matriculadas nas turmas do Grupo 5A e 5B, focamos nossos relatos das práticas educativas realizadas com elas no 1º semestre de 2023. Para o planejamento das aulas no respectivo ano, utilizamos as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Em que propomos uma série de brincadeiras cantadas, jogos de imitação, brincadeiras populares e jogos pedagógicos para as crianças brincarem e interagirem dentro da sala de aula enquanto ocorria uma série de reforma da UMEI, que impossibilitava o uso do refeitório/parquinho/pátio.

Com a liberação do refeitório no dia 20 de março, buscando dar autonomia e protagonismo as crianças do Grupo 5, elas foram convidadas a desenhar as brincadeiras e os jogos que gostariam de realizar com a professora de Educação Física. Dos desenhos produzidos por elas tiramos sugestões de aulas com as brincadeiras que selecionaram.

A partir do dia 10 de abril, buscando alinhar as aulas da professora de Educação Física com o projeto institucional da UMEI, que tinha como tema a “Os biomas e a preservação do meio ambiente”, buscamos abordar nas aulas a temática das experiências de movimentos corporais de aventura, realizando brincadeiras nas quais as crianças pudessem vivenciar de forma lúdica algumas experiências como o parkour, a escalada, o mountain bike, o arvorismo, entre outras, contando somente com o espaço e os recursos que tínhamos disponíveis na instituição, ao mesmo tempo em que trabalhávamos a importância da preservação da natureza.

A partir do dia 29 de maio, buscando explorar o interesse musical, principalmente das crianças com autismo, demos início ao projeto de musicalização nas aulas da professora de Educação Física, quando as crianças experienciaram tocar vários instrumentos musicais diferentes, como, por exemplo, pandeiro, triangulo, flauta, tambores, agogô, instigando bastante a sensorialidade, ou seja, a percepção sensorial e auditiva das crianças.

Para compreender de forma mais detalhada como foi o desenvolvimento das aulas da professora-pesquisadora de Educação física durante o 1º semestre letivo de 2023, acesse a sua dissertação de mestrado na íntegra.

Figura 2- Crianças com e sem autismo brincando juntas em sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO, INTERAÇÃO E DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA/ENSINO

Para identificarmos as estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino que podem nos auxiliarem e desenvolver uma prática pedagógica inclusiva com as crianças com e sem autismo na Educação Infantil. Nos utilizamos do conceito de Experiências de Movimento Corporal (EMC) trazido por Andrade Filho (2011), em que, o autor identifica as EMC como um objeto de conhecimento e de ensino que poderia ser utilizado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil, que trabalham com os campos de experiência da BNCC.

Pois, na Educação Infantil, não há a “disciplina” de Educação Física, mas sim, um professor de Educação Física que precisa promover vivências e experiências voltadas para os cinco campos de experiência presentes na organização curricular da BNCC, sendo eles: O Eu, O Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

As Experiências de Movimento Corporal, segundo Andrade Filho (2011), oferecem oportunidades concretas para a construção da identidade de cada criança. Em um primeiro momento, essas experiências se mostram essenciais, não apenas como uma fonte de conhecimento, mas também como um meio efetivo para adquirir um entendimento que estrutura, regula, revela e aprimora as próprias experiências de movimento corporal (Andrade Filho, 2011, p 28).

Buscando identificar as possíveis estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino, propomos inicialmente, **identificar quais são as atividades-guia e as neoformações psíquicas dominantes** (Magalhães, 2018), no desenvolvimento das crianças com autismo entre as crianças sem autismo. Pois, percebendo que, mesmo todas as crianças com e sem autismo estando no mesmo período etário, entre 5 e 6 anos de idade, elas estavam passando por diferentes momentos e processos de desenvolvimento. Isso reflete a complexidade de seu desenvolvimento neurológico, em que diferentes áreas do cérebro assumem novas funções à medida que amadurecem (Magalhães, 2018).

Figura 3- “Hadassa” manipulando os instrumentos musicais do projeto de musicalização.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Por essa lógica, percebemos que o Joel e o Lucas, em alguns momentos, apresentaram a **predominância da atividade-guia dos jogos de papéis**, como por exemplo, na aula em que eles estavam jogando bola. Naquela aula é possível verificar que eles demonstraram a capacidade de se imaginarem sendo os jogadores de futebol, imitando seus gestos e movimentos. Eles estavam culturalmente ligados na ideia da prática do futebol no modo como as outras crianças também estavam.

Em outra situação observamos que durante as aulas com utilização de triciclos, o Joel e o Lucas conseguiram brincar com seus colegas, formar as duplas e revezar os brinquedos entre si. Consideramos esse momento de integração e interação um avanço, principalmente na socialização do Joel que geralmente não gostava de partilhar o uso dos brinquedos, ficando muitas vezes irritado e se isolando com frequência nesses momentos de interação.

Ao que parece, conforme seja o nível de autismo, ou de introspecção do sujeito autista, ele se apresenta nas situações sociais, mais ou menos disposto a partilhar os objetos de seu interesse. Ou seja, ainda que ele tenha demonstrado apego a posse dos objetos de seu interesse, há momentos em que ele demonstra capacidade de partilhar esses objetos com outros sujeitos. Fato que denota disposição de interagir respeitando regras de convivência sugeridas pela professora e acatadas pelo grupo. Esse acontecimento conforme nossa perspectiva teórica, caracteriza que ele se encontra no período de desenvolvimento da atividade-guia dos jogos de papéis.

Figura 4-“Samuel” observando seus colegas chutando a bola.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Figura 5 - “Lucas” brincando de jogar bola com seus colegas.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Já a Hadassa, o Samuel e o Pyter, que também estavam com 5 anos de idade, aparentemente demonstravam estar na **fase da manipulação de objetivos como atividade-guia predominante**(Magalhães, 2018). Segundo a teoria histórico-cultural, essa fase de desenvolvimento normalmente aconteceria para sujeitos que se encontram no período etário dos 1 aos 3 anos de idade. Portanto, podemos observar que havia diferença entre a idade cronológica e a idade mental das crianças com autismo que impacta na forma como elas brincavam e socializavam com os demais colegas.

Como dissemos antes, dependendo do nível de suporte do autismo ou do grau de introspecção do qual o sujeito seja portador, evidencia-se maior ou menor interesse na manipulação de objetos. Esse fenômeno parece denotar que podemos deduzir que embora a Hadassa, Samuel e Pyter estivessem com 5 anos de idade, ainda aparentavam estar fixados na atividade-guia de manipulação objetal, do que propriamente interagindo por meio da atividade-guia dos jogos papéis, conforme a conceituação proposta pela perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural.

Nessa situação a compreensão que apuramos, sugere compreendermos que o nível de autismo desses sujeitos indica que parece provocar um descompasso entre seus processos de desenvolvimento psíquicos elementares em relação aos seus processos de desenvolvimento psíquicos superiores. Ou seja, compreendemos que do ponto de vista biológico todos estão na idade etária dos 5 anos de idade, entretanto em decorrência dos efeitos dos diferentes níveis de suporte do autismo, o desenvolvimento dos seus sistemas nervosos sofre um comprometimento que em alguma medida obstrui o pleno desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

Figura 6 - "Hadassa" brincando junto com seus colegas de turma.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS DURANTE AS AULAS

Durante as aulas ministradas foi muito importante a **estruturação da rotina com as crianças** por meio da **implementação de rodinhas de conversa**. Sempre que chegava em sala, buscávamos chamar as crianças para se sentarem na roda, para fazermos a chamada, recapitularmos o que havíamos feito anteriormente e informar o que seria desenvolvido na aula naquele dia.

Nos momentos de conversa na rodinha, a maioria das crianças participavam sentadas com a professora de Educação Física, mas algumas das crianças com autismo apresentavam mais dificuldades em permanecerem sentadas por mais tempo. Principalmente nos primeiros meses de aula, elas ficavam em constante movimento pelas salas, ou, mexendo com algum brinquedo, ou, objeto que chamava a atenção deles.

Somente com o passar do tempo, realizando a rotina da rodinha constantemente com as turmas, as crianças com autismo começaram a permanecer por mais tempo sentados com seus colegas. Em alguns dias trazíamos os objetos ou os brinquedos de interesse deles para a roda. Essas estratégias pedagógicas aumentava o tempo de convivência deles com o grupo.

Figura 7 - "Hadassa" no centro com brinquedos na rodinha inicial



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Figura 8 - "Joel" na rodinha e "Samuel" deitado brincando com um pedacinho de papel.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Na aula “Expressão oral e desenhos das brincadeiras preferidas”, podemos observar como estratégia de integração, interação e mediação pedagógica a **valorização das preferências individuais das crianças**, permitindo que cada criança pudesse indicar as brincadeiras que mais gostavam. Essa ação possibilitou que todas as crianças, com e sem autismo, se sentissem ouvidas e consideradas no planejamento das aulas, promovendo pertencimento ao grupo.

Figura 9 - “Lucas” desenhando sua brincadeira favorita com os colegas.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Na aula “Brincadeira escolhida: Pula Corda”, identificamos como estratégia de integração, interação e mediação pedagógica a **adaptação progressiva da brincadeira**, começando pela dinâmica “a maré encheu”, que apresentava menor complexidade e permitiu que todas as crianças participassem, inclusive aquelas que tinham dificuldades motoras ou de interação. Essa organização gradual favoreceu a participação de todos. Outra estratégia interessante foi o **uso de papéis diferentes na brincadeira**, como bater a corda, atravessá-la sem pular e, por fim, pular de forma livre. Essa flexibilidade foi fundamental para que crianças como Pyter pudessem inicialmente participar balançando a corda antes de se engajar ativamente na travessia.

Figura 10 - “Pyter” e “Samuel” brincando de “a maré encheu”.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Na aulas sobre as “Experiências de Movimento Corporal de Aventura”, as estratégias identificadas que favoreceram a inclusão e o engajamento das crianças com e sem autismo foi a **utilização de recursos visuais (imagens e vídeos)** para apresentar as práticas de aventura. Essa mediação foi importante para despertar a curiosidade, captar a atenção e facilitar a compreensão das atividades propostas para as crianças, especialmente para as crianças com TEA, que muitas vezes respondiam melhor a estímulos visuais do que a comandos exclusivamente verbais. Outra estratégia foi a **adaptação dos materiais que já existiam na escola**. A casinha de brinquedo por exemplo, que normalmente era usada para brincar de subir e escorregar, foi transformada em um espaço de aventura. Amarramos cordas nos escorregadores para criar um ponto de apoio, permitindo que as crianças experimentassem o movimento de escalada. Essa simples adaptação mostrou como é possível inovar sem precisar de equipamentos caros. Outra estratégia importante foi **garantir apoio físico e verbal** durante a promoção da EMC de Aventura. Algumas crianças, como o Joel por exemplo, precisaram de ajuda para se sentirem seguras e confiantes. Por isso, a presença da professora, da cuidadora e da professora de Educação Especial foi essencial. Com o tempo, essas crianças com e sem autismo, foram ganhando autonomia e passaram a escalar sozinhas, mostrando que o incentivo e apoio físico e verbal faz a diferença. Outra ação importante foi **respeitar o tempo de cada criança**. Algumas escalavam rapidamente, enquanto outras precisaram de várias tentativas para se sentirem à vontade. Esse cuidado evitou frustrações e garantiu que todas tivessem uma experiência positiva.

Figura 11 - Crianças com e sem autismo escalando a casinha de brinquedo.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Figura 12 - circuito de EMC de Aventura utilizando o “faz de conta”.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Na aula “Experiências de movimento corporal de aventura com pés e mãos de E.V.A”, uma das estratégias observadas foi a **utilização de materiais lúdicos atrativos**, como as peças de E.V.A., que chamaram a atenção das crianças e ajudaram a manter o interesse delas na atividade. Esse recurso ajudou principalmente a “Hadassa”, porque estimulou os seus sentidos, despertou a sua curiosidade com o material. pois, geralmente as crianças com autismo respondem bem a estímulos visuais e táteis.

Outra estratégia interessante utilizada nas aulas de EMC de Aventura, foi a **contextualização das brincadeiras com histórias lúdicas**, o que ajudou a despertar a imaginação e ampliar as experiências de movimento corporal das crianças com e sem autismo na Educação Infantil. As histórias lúdicas ajudavam as crianças a criarem cenários imaginários em suas cabeças. Como por exemplo, na brincadeira de faz de conta com os triciclos, onde as crianças tinham que imaginar estarem participando de um circuito de mountain bike com vários desafios diferentes, como a descida da rampa da escola.

Figura 13 - “Lucas” e Hadassa” descendo a rampa da UMEI com os triciclos.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Quando utilizamos o “**faz de conta**”, as crianças não apenas executam um movimento físico, mas também vivenciam um papel, um desafio, uma experiência simbólica, tornando a atividade muito mais significativa e prazerosa para elas. Como professores, em nossas aulas, podemos utilizar histórias curtas, personagens e cenários fictícios para criar um enredo que desperte a curiosidade e a motivação das crianças.

Nessas aulas com a utilização do triciclo, a presença e o apoio individualizado das professoras de educação especial, assistentes e cuidadora foram essenciais para o engajamento e inclusão de todas as crianças com e sem autismo, principalmente do Samuel. Pois, durante seu primeiro contato com o triciclo, ele não queria nem chegar perto do brinquedo, como se estivesse com medo dele.

Somente após algumas aulas e com muito **suporte individualizado**, foi que Samuel ficou mais familiarizado com o brinquedo e começou a brincar com o triciclo. Em alguns momentos, ele se apoiava no brinquedo, mexia em suas rodas e girava com os pedais. Quando ele observava seus colegas de turma descendo a rampa demonstrava alegria, dando pulinhos e balançando suas mãos em movimentos repetitivos (estereotípias). Era perceptível que ele estava animado com os colegas, mas ainda não tinha confiança suficiente para subir no brinquedo como os demais.

Durante esse processo foi muito importante compreendermos na prática, que cada criança tinha seu próprio ritmo e tempo para assimilar a aprendizagem. Sendo difícil controlarmos nossas expectativas como docentes, pois queríamos ver nossas crianças/alunos se desenvolvem rapidamente . O que nos exigiu muita paciência e persistência, para conseguirmos promover boas experiências de movimento corporal, **respeitando as individualidades de cada criança**, assim como aconteceu com o Samuel.

Figura 15 - Cuidadora e professora de Educação Especial dando apoio individualizado ao "Samuel".



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Observamos que durante a experiência de movimento corporal de aventura, tanto o Joel quando o Samuel precisou de um pouco mais de tempo para perder o medo, se sentirem seguros e confiantes, o suficiente para fazerem as EMC de aventura, assim como as demais crianças. O que nos faz refletir sobre a importância de **realizar a progressão didática das EMC** . Dessa forma, criamos possibilidades de que as crianças com e sem autismo consigam fluir nas experiências de movimento corporal com confiança.

Portanto, reconhecemos que essa é uma das virtudes das experiências de movimento corporal das crianças pedagogizadas. Visto que elas denotam possibilidades concretas de valorização de experiências fundamentais à constituição do sujeito. Ou seja, talvez na condição de docentes não ensinemos a criança a não ter medo, mas, dependendo de como propomos a experiência, transmitimos empatia para ela. Solidariedade/cumplicidade com a qual a criança pode vir a se sentir confiante em si mesma, e, assim, eventualmente superar seus receios para vivenciar satisfatoriamente a situação na qual está envolvida.

O Prazer e a satisfação ficam evidentes na ação e no comportamento expressados pelas crianças, já que pediram para continuar realizando a experiência de movimento corporal de aventura nas aulas seguintes. Portanto, pontuamos que experiências assim vivenciadas, favorecem a constituição do sujeito em ações integrativas e interativas no instante em que ocorrem.

Como as crianças com e sem autismo apresentavam muita sensibilidade auditiva, utilizamos como estratégia de ensino a **exploração sensorial** por meio do projeto de musicalização promovido pela professora-pesquisadora de Educação Física. Durante o projeto, foi possível explorar uma grande variedade de instrumentos musicais, dando às crianças com e sem autismo a oportunidade de conhecê-los pela primeira. Samuel, por exemplo, gostava muito de tocar os instrumentos, aproximando-os do ouvido para escutar melhor os sons que eles produziam, se envolvendo bastante com os estímulos musicais.

Essa característica pode ser entendida como uma manifestação de alterações sensoriais típicas em crianças com autismo, conforme descrito por Posar e Visconti (2018), que destacam como essas crianças podem apresentar um aumento ou redução da reatividade sensorial, com interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente, como sons e texturas específicas (Posar; Visconti, 2018).

Figura 16 -Crianças com e sem autismo explorando os instrumentos musicais.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Durante as aulas do projeto de musicalização, percebemos que a **promoção de experiências de movimento corporal rítmicas** consignou uma forma eficiente de interagir com a sensorialidade das crianças, particularmente aquelas com autismo. Interessante foi perceber e reconhecer que os procedimentos didáticos empregados pela professora de Educação Física na relação com as crianças, tanto as sem, como as com autismo, se revelaram eficientes para promover a integração e a interação entre elas. Especialmente quando diante da escassez de instrumentos colocou uma criança para tocar e as outras para acompanhá-la batendo palmas. O índice de participação das crianças com autismo nessas aulas foi um importante indicador de como as estratégias didático pedagógicas mobilizadas pela professora de Educação Física foram eficazes.

Durante as EMC com flautas, para conseguir manter o foco das crianças com e sem autismo nas orientações da professora de Educação Física, utilizamos como estratégia a realizamos uma outra brincadeira chamada morto-vivo com flauta, ou seja, em vez das crianças abaixarem e levantarem seus corpos, solicitávamos que as crianças levantassem e/ ou baixassem os instrumentos quando falávamos morto-vivo para chamar a atenção delas de forma lúdica e divertida.

Nessa aula com a utilização das flautas doces, observamos como a Hadassa, curiosamente, se comportou de forma calma e tranquila, ficando concentra tocando e manipulando a flauta ao lado da assistente de sala. O que consideramos como uma possível resposta positiva ao processo de desenvolvimento sensorial pelo qual ela estava passando. Pois, a observação do comportamento das crianças com autismo durante a aula, parece nos permitir evidenciar que as estratégias utilizadas na condução dos acontecimentos estão corretos e servem de indicador de avaliação do processo. Ou seja, sabemos que a avaliação na Educação Infantil, não se refere ao desempenho das crianças, mas que deve ser feita analisando as estratégias de interação/mediação propostas e realizadas pelas professoras na relação com as crianças.

Figura 17 -“Hadassa”, sentada ao lado da professora, tocando flauta com sua turma.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Durante as EMC Rítmicas, também percebemos que as crianças com autismo enfrentavam muitos desafios para socializarem de forma amigável. Portanto, a **mediação constante dos conflitos** foi importante para promover um ambiente harmonioso durante as aulas. Como por exemplo, nos momentos em que o Joel tinha muita dificuldade de compartilhar os instrumentos musicais e acabavam se isolavam das outras crianças, por estar chateado. Nesses momentos, era necessário conversas constantes para compreender o que ele estava sentido e incentivá-lo a voltar a brincar e interagir as outras crianças.

Muitas vezes, a falta de compreensão sobre as individualidades das crianças com autismo, nos levam a ter percepções equivocadas de que elas estão fazendo birra ou sendo mimadas. Quando estamos lidando com crianças com autismo entre crianças sem autismo, a **mediação de conflitos** deve ser ainda mais atenta, pois o que pode ser algo normal para outras crianças, como uma simples partilha de brinquedos, para uma criança com autismo, isso pode afetá-la de uma forma diferente emocionalmente, podendo até desencadear crises e respostas negativas, se não houver uma mediação adequada nesses momentos.

Figura 18 “Joel” tocando os tambores com seus colegas de turma.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

A falta de espaço adequado para a realização de experiências de movimento corporal pode ser um desafio a ser superado dentro das UMEI's. Mas que, para resolução do problema, poderíamos **melhorar a parceria das unidades de ensino com a comunidade escolar** e conseguirmos fazer o **uso de espaços públicos alternativos**. Como áreas externas, ou terrenos próximos a unidade de ensino. Conforme relata Louzada (2023), o uso de espaços públicos da cidade para promover atividades pedagógicas, tem o potencial de ampliar o repertório de experiências de movimento corporal e culturais das crianças.

O encerramento do projeto de “Musicalização na Educação Física”, que ocorreu fora da UMEI, com a participação da banda da EMEF Graciano Neves, é um exemplo de experiência cultural vivida pelas crianças com e sem autismo, seus familiares e comunidade local da UMEI Basílio. Pois, segundo Louzada (2023), esses atos educativos realizados fora dos muros da instituição de educação infantil, ajudam a ampliar o currículo tradicional e valoriza o contexto urbano como parte do processo educativo, promovendo um diálogo entre a instituição de ensino e a cidade, que visa fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças e sua interação com a comunidade.

Figura 19 -A frente da UMEI no dia do encerramento do projeto musicalizando na Educação Física.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Figura 20 - Apresentação das EMC rítmicas no encerramento do projeto.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Acreditamos que é muito importante a inclusão das crianças por meio do **suporte afetivo familiar**, pois a presença. Temos como exemplo, a apresentação da turma do Samuel no encerramento do projeto de musicalização. Nesse dia, Samuel estava bastante tímido e choroso, não querendo participar junto das professoras e cuidadora. Mesmo com os incentivos e chamados para estar junto com os colegas não foi suficiente para convence-lo.

Nesse momento, a avó dele, percebendo como seu neto estava, ajudou na inclusão dele se posicionando ao seu lado, junto com a professora de Educação Especial. Naquele momento, ela acabou participando da apresentação junto com as outras crianças. Sua presença não apenas contribuiu no apoio emocional do Samuel, mas, também, ajudou a promover um ambiente acolhedor e inclusivo para ele entre as demais crianças.

Esse fato denota que **quando a família está presente e participa do processo pedagógico** proposto pela UMEI, favorece a integração e a interação das crianças com autismo, entre as demais. O que contribui com a ação pedagógica realizada pelas docentes, auxiliares e cuidadoras, no sentido de promover situações e procedimentos inclusivos.

Figura 21 - A avó do "Samuel" participando da apresentação do Grupo 5B



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

SUGESTÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Observando os relatos das professoras participantes do estudo, relatamos a seguir as estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino já utilizadas por elas em suas aulas e suas sugestões para melhorar ainda mais a inclusão das crianças com autismo na UMEI.

As professoras relatam a **adaptação de recursos pedagógicos como letras maiores, jogos, músicas e histórias**. Isso ajudar a tornar o conteúdo mais acessível às crianças com autismo. Geralmente elas têm dificuldades de compreender o conteúdo explicado no quadro, como é o caso do Samuel. Essas adaptações ajudam a garantir que todos possam participar e aprender de maneira significativa, tornando o aprendizado mais lúdico e envolvente.

Figura 22 - Roda de conversa com as professoras participantes da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

As docentes falaram sobre a importância da **parceria da família com a UMEI**. O envolvimento ativo dos pais, ajuda que as crianças se sintam mais confiantes e motivadas em participar das atividades na instituição. Pois, algumas crianças conseguem perceber se sua família se importa com seu progresso de ensino aprendizagem ou não. No trabalho educativo com crianças com autismo, essa parceria é ainda mais importante para conseguir lidar com as suas individualidades.

As docentes reforçaram a importância do **suporte individualizado** por meio do apoio e a mediação na relação ensino-aprendizagem com as crianças, independente do nível do transtorno e as acomete. Como por exemplo, o Joel, que em determinados momentos conseguia acompanhar a turma, mas em outros, quando recebia muitos estímulos visuais nas atividades com figuras, ele ficava irritado necessitando de ajuda para realiza-las.

O diálogo constante das professoras com as outras crianças, também ajudou os alunos a desenvolverem o senso de respeito as individualidades das crianças com autismo no convívio diário na UMEI. Como, por exemplo, o Samuel e o Joel que apresentavam seletividade alimentar. Entretanto, as crianças entendem isso e respeitam, porque as professoras trabalharam o diálogo dessa questão com elas. É muito importante haver esse respeito mútuo para criar um ambiente inclusivo, onde as crianças com autismo são aceitas e valorizadas pelas crianças sem autismo.

Na fala das professoras de Educação Especial também identificamos algumas estratégias de mediação, como **o trabalho em equipe com as professoras regentes, a construção da rotina com as crianças e a parceria entre UMEI e família**. Como se pode ver, no discurso pedagógico, as famílias são consideradas responsáveis por ajudar as crianças nas suas atividades de ensino-aprendizagem em casa e no que se refere as suas terapias e tratamentos médicos.

Figura 23 - Crianças com e sem autismo brincando juntas.



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

As professoras relataram que suas estratégias de ensino com as crianças com autismo eram feitas por meio de **tentativas constantes**, sendo necessário **muita paciência e persistência** para conseguir desenvolver as atividades com elas. Pois havia momentos em que as crianças com TEA se concentravam em apenas uma atividade específica, sendo difícil tirá-las de seu hiper foco. Para desenvolver esse trabalho pedagógico na UMEI com as crianças, foi necessário um esforço contínuo, em colaboração tanto com as professoras regentes, quanto com as professoras de Educação Especial.

Outra estratégia de ensino muito utilizada por elas na Educação Infantil a **realização das “rodinhas”** como uma forma de construir rotina com as turmas. Pois, é nas “rodinhas” que elas conseguem explicar conteúdos, contar histórias e mediar para que as crianças compartilhem suas experiências e opiniões.

As docentes também relataram sobre a importância da **conversa diária com as crianças típicas**, para que elas aprendam a ter paciência e noção de acolhimento em relação as crianças com autismo. O que é muito importante para promover um ambiente onde elas sejam aceitas e incluídas.

Figura 24 - Rodinha de conversa com as crianças na aula de Educação Física



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Outra estratégia de ensino utilizada pelas professoras é uma **abordagem de trabalho em grupo**. Ou seja, elas direcionam alguns alunos para atividades específicas, enquanto os demais se envolvem em outras tarefas. Essa estratégia visa a evitar que os alunos fiquem ociosos, incentivando a interação entre eles.

Em suas falas as professoras consideraram a falta de espaço físico na UMEI um empecilho muito grande para o desenvolvimento das crianças, pois por conta da carência de espaço, os alunos ficavam muito limitados a sala de aula, havendo poucas brincadeiras e interações entre as crianças e as demais turmas.

Dessa forma, foi sugerido como uma estratégia de ensino a busca por alternativas para fazer atividades fora da UMEI, em que os alunos tenham mais espaço para se movimentar. Portanto, reforçamos aqui a **parceria das unidades de ensino com a comunidade escolar** e a busca de espaços públicos alternativos para as crianças usufruírem fora dos muros da escola.

Na opinião das professoras, seria muito válido haver uma **rede de apoio na prefeitura de Vila Velha**, para dar suporte e assistência as crianças, famílias e professores. Essa Rede de apoio estreitaria a **parceria entre saúde e educação**, incluindo o acompanhamento clínico e terapias adequadas para as crianças com autismo, que funcione de forma eficaz, oferecendo suporte, independente da condição financeira das famílias. Pois, há pais/responsáveis que tem dificuldades de acesso aos tratamentos clínicos, tanto no sistema público quanto no particular. Compreendemos a importância desses profissionais e como a parceria entre saúde e educação é fundamental para auxiliar no desenvolvimento das crianças com e sem autismo na UMEI. Entretanto, não caberia aos médicos e outros profissionais da saúde prescreverem atividades pedagógicas que deveriam ser aplicadas nos sujeitos que eles tomam como seus pacientes. Ou seja, é importante ouvir a opinião de médicos especialistas sobre o grau de autismo das crianças e orientações patológicas sobre o transtorno. Mas não no sentido de eles dizerem o que nós, como professores, devemos fazer e como, pois não seria da alçada de tais profissionais da saúde.

Portanto, acreditamos que a colaboração entre os profissionais da saúde e educação, devem **respeitar a autonomia das professoras regentes e professoras de área**, que são as principais responsáveis pela mediação do aprendizado das crianças com e sem autismo na UMEI. O planejamento e a condução das estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino devem ser realizadas pelas próprias professoras que convivem diretamente com as crianças e conhecem de perto as particularidades e potencialidades de cada criança.

As professoras ressaltaram a importância da **formação continuada**, especialmente voltada para a inclusão de crianças com necessidades especiais. Elas se sentiam despreparadas para lidar com todas as demandas das crianças com autismo e apontaram a necessidade de capacitação específica. Em que a SEMED/PMVV poderia implementar formações regulares para os professores, abordando temas como a adaptação curricular, estratégias de ensino inclusivo e manejo de comportamentos desafiadores, para melhorar ainda mais a qualidade do ensino inclusivo.

Figura 25 - Crianças com e sem autismo brincando juntas



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2023).

Dentro das estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino destacamos que as docentes que trabalham com crianças na educação infantil, particularmente crianças com autismo, com a intensão de inclui-las na relação com as crianças sem autismo, precisam **apurar a sua capacidade de observar o comportamento dessas crianças** durante as aulas, para além claro, de planejá-las e conduzi-las.

Portanto, o que está em jogo nessa proposta é indicar para colegas docentes que trabalham nesse âmbito, que desenvolver a capacidade de observação da ação e do comportamento das crianças com autismo durante a aula, é fundamental para tomar decisões que gere soluções didáticas mais ou menos favoráveis ao processo de inclusão pretendido. Ou seja, é necessário que os professores sejam capazes de **observar e perceber a necessidade de mudar a didática da aula enquanto a aula acontece**. Do contrário, podem acabar não conseguindo colocar em prática aquilo que anteriormente se planejou e objetivou.

Apesar dos desafios e da sobrecarga inerente à rotina docente, as professoras da UMEI Basílio Costalonga mostraram um compromisso efetivo com a inclusão, relatando suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo, flexíveis às necessidades específicas das crianças com autismo. Mesmo diante das dificuldades, mantiveram um olhar atento e sensível aos sinais e comportamentos das crianças com e sem autismo.

Essa postura demonstra que a inclusão não se faz apenas com planejamento prévio, mas com disponibilidade para observar, escutar e adaptar-se constantemente às demandas do grupo. Que o comprometimento das docentes, possa inspirar outros professores a compreenderem que a verdadeira prática inclusiva exige empatia, criatividade e coragem para transformar desafios em oportunidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2024.

LOUZADA, S. R. Práticas educativas de professores dinamizadores de Educação Física para além dos muros do CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2018.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *J Pediatr (Rio J)*, Rio de Janeiro, v. 94, p. 342-350, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas – Tomo Cinco*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTÉ, 2022.