UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO

UBIRAJARA DA SILVA CAETANO

INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

SANTOS
2020

UBIRAJARA DA SILVA CAETANO

INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Relatório de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

Orientadora: Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes

SANTOS

2020

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

C128i Caetano, Ubirajara da Silva
Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil / Ubirajara da Silva Caetano; orientadora Marineide de Oliveira Gomes. -- 2020.
228 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.
Inclui bibliografia

1. Inclusão escolar. 2. Interação na escola - Educação. 3. Educação física para crianças I.Gomes, Marineide de Oliveira. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Viviane Santos da Silva – CRB 8/6746

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Marineide Oliveira Gomes
(Orientadora)

_____

Profa. Dra. Ivanise Monfredini
(membro titular interno)

_____

Profa. Dra. Cristina Cinto Araújo Pedroso
(membro titular externo)

_____

Prof. Dr. Alexandre Saul
(membro suplente interno)

_____

Profa. Dra. Hilda Rosa Capelão Avoglia
(membro suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pela paciência, nesses dois anos, principalmente a minha esposa, Suelen.

Minha querida orientadora, orgulho de ser seu orientando, obrigado pelo entusiasmo e por acreditar em mim.

Ao Grupo de pesquisa: Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa-Formação, pelo apoio no andamento da pesquisa.

À banca, por aceitarem o convite para avaliar meu trabalho, fazendo parte de um momento tão importante da minha vida.

Aos pais das crianças participantes pela credibilidade e confiança na pesquisa, além das próprias crianças.

A CAPES/PROSUC – Pela concessão da bolsa parcial, possibilitando a minha dedicação aos estudos, o que foi fundamental no meu processo de desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional.

Obrigado

RESUMO

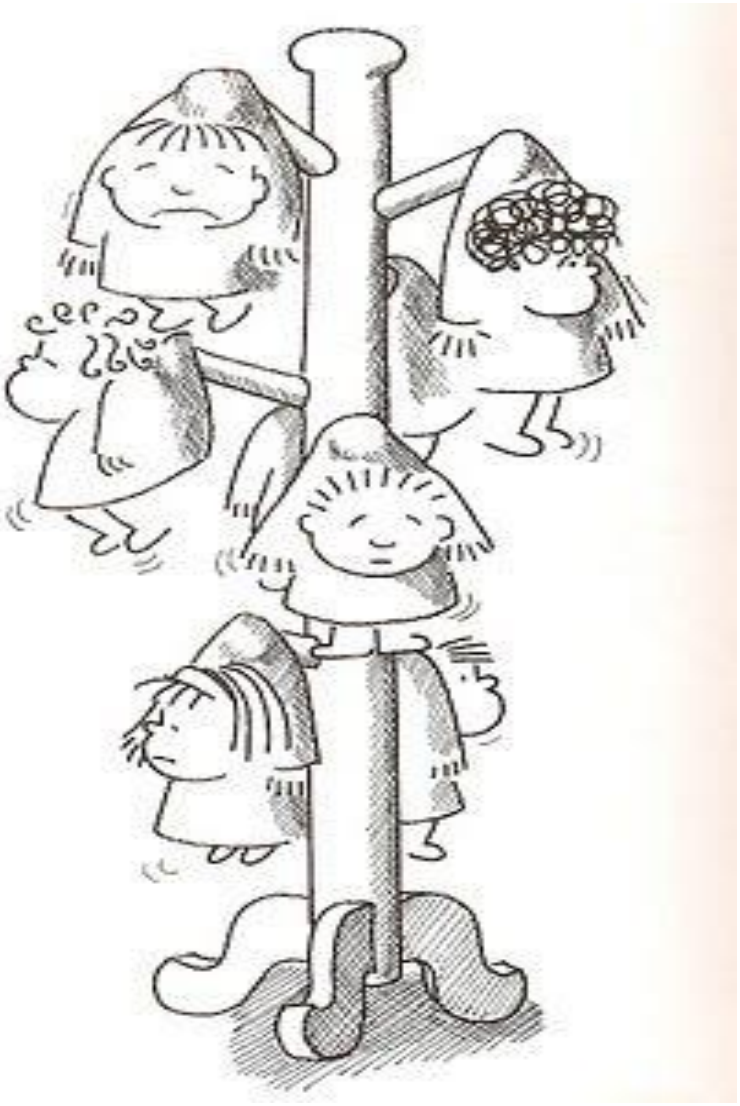
A pesquisa configura-se como abordagem qualitativa e tem como objetivo analisar as formas possíveis e as dificuldades de intervenções lúdicas na pré-escola em aulas de educação física que privilegiam a interação e a comunicação de crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sob o olhar da inclusão, numa perspectiva histórico-cultural. A primeira parte da pesquisa consistiu na realização de um levantamento exploratório de como ocorrem as atividades corporais e o brincar na pré-escola, para identificar as concepções de criança, infância, professor, inclusão e TEA em uma unidade de educação infantil pública do município de Santos/SP (pré-escola), com aprofundamento, por meio de revisão bibliográfica de temas centrais da investigação: criança, infância, atividades corporais lúdicas, inclusão e TEA. A segunda parte da pesquisa tratou das aulas de educação física na pré-escola com as crianças, por meio de mediações em roda de conversa e na forma de comunicação alternativa (estimulação visual). O universo da pesquisa foi de três turmas de pré-escola, com cerca de 65 crianças entre cinco e seis anos de idade, em que apresentasse em cada sala pelo menos um caso de criança diagnosticada com TEA. Os instrumentos de pesquisa foram: i) análise documental de documentos orientadores sobre as Políticas de Inclusão no Brasil, do município e da escola pesquisados; ii) observação participante com registro audiovisual das aulas de educação física e Diário de Campo (DC), especialmente das rodas de conversa no início e final das aulas com as crianças das turmas investigadas. Os resultados da investigação apontaram que os documentos Plano Municipal de Educação (PME), Plano de Curso de Educação Infantil (PCEI) foram organizados de forma monocrática, diferente do discurso inicial, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado do mesmo modo, baseando-se no modelo Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (do termo em inglês SWOT) utilizado por empresas, além do Plano de Curso de Educação Física (PCEF) que apresenta um viés técnico, com atividades diretivas contendo poucas atividades lúdicas. Já a concepção de educação dos documentos é predominante para ações reprodutoras, assim como a visão inicial de professor como reprodutor de conhecimentos. Os dados indicam três categorias de análise significantes: 1) Relação criança-criança e criança sem autismo-criança com autismo - mostrando as interações durante as aulas, as dificuldades de aproximação, a percepção e a falta de interação nessa convivência; 2) Prática docente - indicando as relações da prática pedagógica do professor – pesquisador e sua reflexão sobre a prática, além das intenções propostas para o lúdico na escola e 3) Espaço e ambiente - sinalizando as trocas de experiência no ambiente interno e externo, assim como a organização dos materiais pedagógicos de Educação Física e a movimentação lúdica nas aulas. Além disso, foram analisadas doze subcategorias sobre as categorias iniciais, representando o contexto da própria prática docente do professor-pesquisador na instituição investigada.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Interação e Comunicação de crianças com TEA. Educação Física na pré-escola. Intervenções Lúdicas.

ABSTRACT

The research is a qualitative approach and aims to analyze the possible ways and difficulties of playful interventions in preschool physical education classes that privilege the interaction and communication of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), from the perspective of inclusion, in a historical-cultural perspective. The first part of the research consisted of conducting an exploratory survey of how body activities and playing in preschool occur, to identify the conceptions of child, childhood, teacher, inclusion and ASD in a public early childhood education unit in the municipality of Santos / SP (preschool), with deepening, through a bibliographic review of central research themes: child, childhood, playful body activities, inclusion and ASD. The second part of the research deals with preschool physical education classes with the children, through conversation circles and alternative communication (visual stimulation). The research universe consists of three preschool classes, with about 65 children between five and six years old, with at least one case of a child diagnosed with ASD in each room. The research instruments are: i) documentary analysis of guiding documents on the Inclusion Policies in Brazil, the municipality and the school surveyed; ii) participant observation with audiovisual record of Physical Education and Field Diary classes, especially the conversation wheels at the beginning and end of classes with the children of the investigated classes, considering that the quality of the relationships between the subjects is part of the exchanges arising from this subject. educational conviviality. The results of the investigation showed that the documents Municipal Education Plan (PME), Early Childhood Education Course Plan (PCEI) were organized in a monocratic way, different from the initial speech, the Pedagogical Political Project (PPP) was prepared in the same way, based on the Forces, Opportunities, Weaknesses and Threats model (of the English term SWOT) used by companies, in addition to the Physical Education Course Plan (PCEF), which presents a technical bias, with directive activities containing few recreational activities. The conception of document education is predominant for reproductive actions, as well as the initial view of the teacher as a knowledge reproducer. The data indicate three significant analysis categories: 1) Child-child relationship and child without autism-child with autism - showing interactions during classes, difficulties in approaching, perception and lack of interaction in this interaction; 2) Teaching practice - indicating the relations between the pedagogical practice of the teacher - researcher and his reflection on the practice, in addition to the proposed intentions for the playful at school and 3) Space and environment - signaling the exchange of experiences in the internal and external environment, as well such as the organization of Physical Education pedagogical materials and the playful movement in classes. In addition, twelve subcategories about the initial categories were analyzed, representing the context of the teaching practice of the teacher-researcher at the investigated institution.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorder (ASD). Interaction and Communication of children with ASD. Physical Education in preschool. Playful Interventions



A creche não é um cabideiro.

(Francesco Tonucci - 1997)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exclusão, segregação, integração, inclusão.....25
Quadro 2: Análise referente à identificação geral dos documentos.....76
Quadro 3:Análise referente as concepções.....80
Quadro 4:Análise referente à lógica interna dos documentos.....84
Quadro 5: Roda de Conversa (avaliação).....89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Leis referentes à Educação Inclusiva I.....28
Tabela 2: Leis referentes ao Público Alvo da Educação Especial na Escola II.....30
Tabela 3: Leis referentes à Educação Inclusiva III.....31
Tabela 4: Leis referentes à Educação Inclusiva IV.....33
Tabela 5: Leis referentes à Inclusão Escolar V.....34

LISTA DE SIGLAS

ABA	Aplied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFA	Atividade Física Adaptada
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP-CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa - Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
CDC	Center of Diseases Control
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DC	Diário de Campo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DVD	Digital Versatile Disc
DEPED	Departamento Pedagógico de Santos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ESDM	Early Start Denver Model
EUA	Estados Unidos da América
EVA	Espuma Vinílica Acetinada
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IPUSP	Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
LDB/EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão

MEC	Ministério da Educação
MIE	Mediador(a) de Inclusão Educacional
ONEDEF	Organização Nacional De Entidades de Deficientes Físico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PCEF	Plano de Curso de Educação Física
PCEI	Plano de Curso de Educação Infantil
PECS	Picture Exchange Communication
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação de Santos-SP
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB -SP	Partido da Social Democracia Brasileira - São Paulo
PT-RS	Partido dos Trabalhadores - Rio Grande do Sul
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica do governo Federal
SEDUC	Secretaria de Educação
SEFORM	Seção de Formação e Desenvolvimento de Pessoal de Santos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication-handicapped Children
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de saúde
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UME	Unidade Municipal de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14
I O DIREITO À EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO (OU EXCLUSÃO 24
1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTEXTO E EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS 27
1.2 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR..... 35
1.3 OS EMBATES E AS TENSÕES NO CAMPO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL..... 37
II A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO CONTEXTO DE INCLUSÃO..... 44
2.1 A COMUNICAÇÃO E A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA 45
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA PRÉ-ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA..... 48
2.3 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A LUDICIDADE 52
2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS FACILITADORAS PARA A INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM TEA NA INFÂNCIA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA..... 55
2.5 A PRODUÇÃO DE MATERIAIS ESPECÍFICOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS COM TEA..... 58
III OS CAMINHOS DA PESQUISA 61
3.1 TIPO DE PESQUISA 65
3.2 O UNIVERSO, OS SUJEITOS, AS CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E OS CUIDADOS ÉTICOS..... 66
3.2.1 O universo e os sujeitos da pesquisa..... 66
3.2.2 As características do grupo e do ambiente pesquisado 67
3.2.3 Cuidados Éticos..... 69
3.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS 71
3.3.1 A análise dos Dados 73
3.3.1.1. Análise de Conteúdo..... 73
3.3.1.2 Observação participante e registro 74

IV AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DA COMUNICAÇÃO E DA INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA PELA DIMENSÃO LÚDICA 76
4.1 UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS ORIENTADORES SOBRE INCLUSÃO E TEA NAS ESCOLAS PESQUISADAS 76
4.2 A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO AUDIOVISUAL 87
4.2.1 Observação e registro em ambiente fechado 91
4.2.2 Observação e registro em ambiente aberto 93
4.3 POSSIBILIDADES E LIMITES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 98
4.4 RELAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA E CRIANÇA SEM AUTISMO-CRIANÇA COM AUTISMO 99
4.4.1 Ausência de Interações 100
4.4.2 A invisibilidade 101
4.4.3 A percepção das crianças 103
4.4.4 Tentativas de aproximação e comunicação 103
4.4.5 Relações de Gênero 107
4.5 PRÁTICA DOCENTE 109
4.5.1 Intencionalidade nos jogos e brincadeiras 110
4.5.2 Reflexão e Avaliação 111
4.6 ESPAÇO E AMBIENTE 113
4.6.1 Espaço e material 113
4.6.2 Espaço interno e externo 115
4.6.3 Interações Positivas 115
4.6.4 Atividade lúdica e movimento 117
4.6.5 Disposição e uso dos materiais 118
CONSIDERAÇÕES FINAIS 119
REFERÊNCIAS 125
ANEXO I 139
ANEXO II 166
ANEXO III 169
APÊNDICE I 172
APÊNDICE II 174
APÊNDICE III 181

APÊNDICE IV 189
APÊNDICE V 196
APÊNDICE VI 201
APÊNDICE VII 202
APÊNDICE VIII 204
APÊNDICE IX 206
APÊNDICE X 208
APÊNDICE XI 211
APÊNDICE XII 214

INTRODUÇÃO

De maneira geral, na escola que sonhamos não existem diferenças no tratamento, diferenças na sua localidade, diferenças entre o mais rico e o pobre, ou melhor, a escola que eu, quando criança, imaginava existir mundo afora estava presente no pensamento de uma criança simples, sem condições financeiras, sem estrutura familiar adequada, mas com sonhos possíveis de serem concretizados. Sonhos esses que acreditávamos que iriam acontecer, bastava chegar à adolescência que começaria a desaparecer as barreiras do dia a dia de uma criança.

Persistia a ideia liberal da meritocracia - que se lutássemos conseguiríamos o que quiséssemos, somente teríamos de tentar sem jamais desistir, embora quase nada entendia de lutas de classes, da opressão que sofríamos e que Paulo Freire já havia nos avisado anos antes.

A idade adulta chega e com ela as decepções de uma infância criada para acreditar que simplesmente na fase madura da vida seria mais fácil, ou seja, passar pela infância e pela adolescência nos daria a sabedoria que era necessário para uma vida digna, com valores e saberes para uma existência humana.

Foi no período da Faculdade de Educação Física, inicialmente escolhida devido a inúmeras experiências desde criança até a adolescência com atividades físicas diversas, que me identifiquei com as práticas corporais. As diversas teorias que fundamentam a Educação Física ampliaram e ressignificaram minha compreensão inicial dessa área de conhecimento, proporcionando questionamentos e reflexões sobre experiências motoras e sobre como poderia trabalhar como professor.

As teorias curriculares da Educação Física, suas abordagens e concepções de ensino trazem-nos uma gama de opções que vão desde um currículo desenvolvimentista, fundamentado pelas áreas da Fisiologia, Biologia e da Psicologia, com base na contribuição de pensadores da área. No ano de 2002, como estudante do curso de Educação Física, iniciei como estagiário na Prefeitura Municipal de Santos numa escola de surfe (Escola Radical Posto 2), trabalhando coletivamente com outros professores como estagiário e auxiliava nas aulas que apresentavam um número expressivo de crianças com deficiências visual e física, deparando-me com diversas dificuldades.

Em 2004, iniciei meu trabalho como professor/estagiário em uma academia particular no município de Santos. E, no ano de 2007, assumi o meu primeiro cargo público como professor de educação básica II no governo do Estado de São Paulo (na cidade de Santo André) e outro cargo no município de Santos, como professor de ensino fundamental,

mudando algumas perspectivas, no contato com a prática profissional e ao repensar os contextos nos quais estava inserido. O caminho no setor público demonstrou a pluralidade de situações que um professor poderia vivenciar. Os desafios da prática foram criando oportunidades de apresentar todo o repertório de conhecimento que aprendera no curso de Educação Física e assim pude compreender minhas limitações. No ano seguinte, iniciei um curso de pós-graduação em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho, consolidando uma base de conhecimentos referente a práticas culturais corporais no âmbito da Educação Física.

O princípio da jornada na pós-graduação trouxe-me motivações para a profissão, como a abertura para novos olhares ou, como Nóvoa (2015, p. 13) afirma, "Está a olhar para fora de si" e que os olhos estejam preparados para ver. Mesmo assim, essa jornada apresenta dificuldades. Nesse sentido Fazenda (1989) também analisa a condição de estudantes de pós-graduação que conseguem vencer algumas etapas dos cursos de graduação, mas ao chegar o momento de elaborar dissertações ou teses, tais barreiras se sobrepõem, sobretudo na escrita acadêmica. Aqui dialogo com a autora, pois, reorganizar o pensamento e colocar ideias na tela do computador para planejar de modo reflexivo, leva tempo e muita prática, além de uma leitura de mundo clara ao redor do tema que se quer escrever, porque é preciso ler muito, ler devagar temas úteis e não tão úteis. É preciso pensar e conquistar o tempo de pensar (NÓVOA, 2015).

Do mesmo modo, Fazenda (1989) cita que esse fato de pouco escrever na formação inicial e contínua dificulta a escrita deixando a mão pesada para iniciar as primeiras palavras para qualquer síntese ou organização das ideias, embora a familiaridade com o tema da inclusão e os fatores ligados ao problema de pesquisa apareçam claramente, o desafio no meu caso é como situar e me colocar no debate desses problemas, de forma contextualizada para compreender as situações que se apresentam.

Concluído o curso de pós-graduação *lato-sensu*, o trabalho na escola já possibilitava desenvolver projetos idealizados na formação, projetos de práticas corporais para todos como "Um dia na Praia", "Interação ao meio líquido" e "Inclusão nas Práticas Esportivas". Apesar da contextualização nas vivências, a escola em que eu atuava recebia um número alto de crianças com deficiências diversas e o trabalho se tornava difícil e desafiador, Fiorini e Manzini (2016, p. 49) explicam que o motivo das dificuldades dos professores de Educação Física para criar condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e autismo, ocorre na elaboração das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos e da seleção dos conteúdos.

No meu percurso formativo completei outro curso de graduação, o curso de Pedagogia na UNESP-Litoral, o que trouxe diretrizes pedagógicas nas minhas ações, sendo possível aprofundar os fundamentos educacionais, auxiliando na compreensão das relações entre Educação Física e Formação Contínua, pois o trabalho com a diversidade de crianças e adolescentes cada vez exigia maior capacidade em lidar com essas pessoas.

Como professor de Educação básica de escola pública há mais de dez anos, constato essa veracidade de acontecimentos que nos move a repensar frequentemente o que é educação, o que queremos e onde chegaremos afinal com essas pessoas que não se encontram de fato incluídas na sociedade e nas escolas. Essas indagações nos colocam em xeque toda vez que nos deparamos com as condições de trabalho, de infraestrutura e de formação docente. E aqui colocamos um ponto marcante: a desprofissionalização[1] docente que esmaga o pensamento crítico do professorado, deixando-os à mercê de propostas conservadoras que continuam a influenciar gerações de professores e, consequentemente, a sociedade.

A busca pelo conhecimento levou-me a realizar outro curso de formação de professores em nível de *lato sensu* com a temática "Atividade Física para Pessoas com Deficiência" pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sempre buscando aprimorar a prática profissional. Tal curso proporcionou novos questionamentos, relacionando os processos de aprendizagem de atividades físicas adaptadas (AFA) com as vivências em aula, discutindo a importância que o trabalho com as diferenças e a diversidade que essa área nos traz. Nesse sentido, pensar numa escola democrática no e para a diversidade, uma escola para todos, pressupõe ponderar sobre as diferenças, compreender a diversidade humana e suas relações com a sociedade atual. Devemos conceber a existência do diferente para que de fato todos tenham direitos.

Acreditar na possibilidade de mudança se torna um dever como profissional docente, um objetivo a ser alcançado sempre, mesmo conhecendo essa realidade de lutas, desafios, dificuldades, sobretudo das pessoas com autismo que, ao longo da história, foram e ainda são marginalizadas. Assim, a busca por uma educação para as diferenças me fez considerar os limites do meu conhecimento, das minhas práticas diárias com pessoas de diferentes culturas na escola e na convivência em sociedade. E, ao compreender cada passo, cada brincadeira e até os sorrisos que uma criança com limitações consegue realizar, tem, como consequência, o

[1]Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3)estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas (JEDLICKI, 2010).

contentamento das famílias que nos motiva a continuar o trabalho, além de valorizar o processo educacional, reconhecer o valor da profissão docente e a função social da escola.

Nesse sentido, a educação infantil remete-nos a uma infância de sonhos e nada mais enaltecedor que buscar a compreensão do brincar que cada um teve na infância e do lúdico na pré-escola, proporcionando às crianças o direito da convivência plena consigo mesma e com os outros (iguais e diferentes). Que seja um processo com o qual o professor de educação física possa intervir da maneira mais próxima possível para que se possa incluir a todos. Quando falamos em criança na contemporaneidade, lembramo-nos dos cuidados, do futuro e do brincar. O brincar é uma prática social e cultural e têm contribuído para distinguir a criança do adulto ao menos teoricamente (WAJSKOP, 1999).

O brincar é o momento mais esperado na escola pelas crianças seja nas aulas de Educação Física Escolar ou não. Segundo Gomes e Santos (2018, p.14),

> o brincar mais especificamente no "Dia do Brinquedo" em escolas de educação infantil é uma das únicas oportunidades que as crianças têm para construir e viver especificidades das infâncias, apresentando-se como momento privilegiado em que podem fazer uso do imaginário, do lúdico e da criação (ser criança).

A brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas e tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta convergente, a busca de alternativas diversas, integrando o pensamento intuitivo (KISHIMOTO, 2013).

O brincar está presente desde o nascimento e por um longo período a criança utiliza-se dessa forma de interação humana para seu aprendizado e troca com o ambiente, sendo o lúdico uma ferramenta de conhecimento e de desenvolvimento também para crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Atualmente, as crianças autistas estão inseridas nas escolas e aos professores cabe a tarefa de trabalhar a inclusão, pois nem sempre se conta com apoios necessários (material pedagógico específico, recursos didáticos, adaptação de espaços, estratégias de ensino, tecnologias assistivas e formação pedagógica) para realizar as mediações necessárias, a depender do tipo e severidade do transtorno. Refletir sobre em que condições o brincar das pessoas com TEA acontece na escola e como as práticas pedagógicas dos professores nessa área 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 em se comunicar, estabelecer relacionamentos e a responder

apropriadamente ao ambiente em que vive. A pessoa com TEA, por possuir meios de comunicação muito 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 assim necessário refletir, pensar em alternativas, intervenções em ambientes educativos e espaços diversos.

Segundo a instituição Children´s Specialized Hospital and Kohl´s[2](2017) os brinquedos podem auxiliar a criança com TEA a superar uma importante barreira que é a sensorial e ao escolher o brinquedo ou jogo é imprescindível considerar a idade de desenvolvimento da criança, ou seja, seu grau de autismo ao invés da faixa etária definida pelo fabricante do brinquedo pedagógico.

Ciola e Fonseca (2010) afirmam que crianças autistas revelam falha em atividades simbólicas, isto é, não conseguem desenvolver conceitos abstratos da mesma forma que crianças com desenvolvimento típico[3] e, por essa razão, não brincam ludicamente e não atribuem função a jogos apresentando áreas restritas de interesse. Do mesmo modo, Araújo e Schwartzman (2011) esclarecem que o *déficit* do comportamento social é um dos *déficits* centrais no TEA com diferentes níveis no brincar.

Bichara e Fiaes (2009) sugerem a brincadeira de faz de conta para o trabalho com crianças autistas e, de acordo com minhas experiências desenvolvidas em aulas de educação física com crianças deficientes, foi possível perceber que não adiantava propor atividades somente pela comunicação verbal, pois as crianças com TEA apresentavam dificuldades para entender o que estava sendo solicitado, sendo necessário criar formas alternativas de interação e comunicação.

A Declaração de Salamanca[4] em 1994 forneceu diretrizes básicas para a formulação de Políticas Públicas de acordo com o movimento de inclusão[5], incluindo sujeitos/crianças com

[2] Hospital Infantil Especializado em New Jersey, local com especialistas pediátricos junto às famílias para fazer diversas terapias e tratamentos médicos mais personalizados e eficazes... para que as crianças com deficiência possam alcançar mais de seus objetivos. Disponível em: https://www.childrens-specialized.org/about-us5.

[3] Segundo Halpern et al. (2000), a partir do momento que se reconhece o desenvolvimento típico ou normal se está apto para reconhecer situações de desenvolvimento atípico. Estas situações incluem os atrasos no desenvolvimento e as condições patológicas, que requerem intervenção com o objetivo de prevenção (estimulação precoce) ou reabilitação (no caso de grandes atrasos).

[4] Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos (BRASIL, 1994).

transtornos de desenvolvimento ou síndromes diversas que devem ser inseridas, com maior frequência, em salas regulares da educação básica, entretanto nos perguntamos: será que as escolas e os profissionais da Educação estão preparadas para lidar com esse público? Como os professores de Educação Física trabalham com a criança autista? Quais práticas pedagógicas e estratégias de ensino estão sendo empregadas no dia a dia das escolas para incluir crianças com TEA?

No Brasil, atualmente, há um crescente movimento em direção à organização de ambientes educativos que atendam a demandas sociais de inclusão desde a infância, havendo uma atenção para as diferenças que ganham centralidade nos debates pela igualdade de direitos, especialmente com a Lei Federal n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, representando avanços na consolidação de Políticas Públicas Inclusivas.

Freitas e Gimenez (2015) afirmam que, apesar do avanço na compreensão da deficiência ainda de forma isolada, há carência de informações acerca do processo de intervenção em ambientes inclusivos. Nesse sentido, os referidos autores conferem várias causas a esses problemas, como: desinformação por parte da comunidade em geral, insuficiência de informações atualizadas sobre as deficiências e transtornos, reações de negação a deficiência, carência de recursos financeiros, lógica perversa do modelo econômico capitalista.

Segundo o Center of Diseases Control and Prevention (CDC), órgão ligado ao governo norte-americano na área da Saúde, o que no Brasil seria o Ministério da Saúde, em seu Relatório Estatístico de Saúde Nacional, apresenta no Resumo da Vigilância, em 27 de abril de 2018, a prevalência global de TEA - entre os 11 locais pesquisados - foi de 16,8 por 1.000 (uma em 59) crianças com 8 anos de idade, ou seja, esses resultados mostram um aumento de 15% no número de crianças que fazem parte do transtorno do espectro autista (TEA) em relação aos dois anos anteriores. Isso significa 1 caso para cada 59 crianças (estimativas de 2014, divulgadas em abril de 2018) contra 1 em cada 68 (estimativas de 2012, divulgadas em 2016). Nas estimativas de prevalência de autismo também variaram por sexo e raça / etnia. Os meninos foram quatro vezes mais propensos do que as meninas a serem identificados com TEA. No Brasil, infelizmente, não dispomos de estatísticas oficiais a respeito dos números exatos sobre o TEA, mas estima-se que o Brasil, com seus mais de 212 milhões de habitantes,

[5] É um movimento que enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos (as), centrada no respeito e valorização das diferenças (SASSAKI, 2011).

possua cerca de 2 milhões de autistas e são mais de 300 mil ocorrências só no Estado de São Paulo (OLIVEIRA, 2016).

No município de Santos, 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, que apresentavam alguma deficiência ou transtorno como: deficiente visual, deficiente físico, deficiente intelectual, deficiente mental. No caso dos Transtornos, são 457 crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autismo (SANTOS, 2018)[6], isto é, cerca de 47% das crianças matriculadas no Sistema Educacional do Município de Santos apresentam diagnósticos de TEA - um número aparentemente assustador, 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.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Santos (SANTOS, 2018), das 81 unidades da rede de ensino, 71 Unidades Municipais de Educação (UME), ou seja, 88%, apresentam crianças com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autismo. Números esses que nos inquietam, pois há a necessidade de refletir sobre a inclusão dessas crianças na rede regular de educação e sobre a qualidade das práticas pedagógicas de inclusão, sobretudo nas atividades de Educação Física.

É oportuno que haja um aprofundamento sobre o tema do direito de toda criança brincar e se tal atividade é possível ser mediada na escola, numa perspectiva histórico--cultural[7] sob um olhar de inclusão de crianças com TEA.

Decorrente dessa justificativa sobre o tema, esta pesquisa apresenta como problema a pergunta: Quais os limites e as possibilidades de interação e comunicação de crianças com TEA, por meio de atividades lúdicas inclusivas em aulas de Educação Física na pré-escola?

Temos como objetivo geral: analisar as dificuldades e as possibilidades de práticas corporais em intervenções lúdicas na pré-escola, sob um olhar inclusivo de crianças com TEA. Como objetivos específicos a pesquisa pretende: i) identificar quais concepções de criança e de infâncias estão presentes nos discursos e nas ações dos profissionais (mediadores) que atuam com as crianças com TEA na escola pesquisada; ii) investigar as orientações legais

[6] Tais dados foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santos no final do ano de 2018 (Anexo II) e podem não estar atualizados e corresponder à realidade.

[7] Trata-se de uma corrente da Psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade (LEONTIEV, 2003).

para as atividades físicas inclusivas e sobre o brincar na infância na escola pesquisada; iii) planejar, desenvolver e avaliar intervenções lúdicas inclusivas que incentivem a interação e comunicação do brincar nas práticas corporais, a fim de promover a participação de todas as crianças nas atividades.

Observamos na revisão bibliográfica sobre os temas da Inclusão, Políticas Públicas nessa área, do Brincar, da Educação Física e do TEA na pré-escola, trabalhos que tratam do tema da inclusão e do TEA na Educação, especificamente na área da Educação Física. Parte dessas pesquisam aborda a situação com uma criança envolvida individualmente (SANTOS, 2014; LUZ, 2016; DIESEL; FALKENBACH; OLIVEIRA, 2010), ou quando há mais de uma criança envolvida, a pesquisa ocorre com uma turma em sala de aula (LUZ, 2016), ou se analisam os professores em sua formação, estratégias de ensino e as relações com seus familiares (CHICON et al. 2015; MIRANDA, 2014; FREITAS; GIMENEZ, 2015; TAMBARA, 2016; BRACCIALLI; FIORINI; MANZINI, 2015; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016). Observamos ainda que há pesquisas que tratam sobre a comunicação e a linguagem (BEZ; PASSERINO, 2014), trabalhos que abordam a importância da Educação Física para a inclusão de crianças com TEA (RODRIGUES; VIEIRA, 2016; LIMA; VIANA, 2016; SANTOS; SOUSA, 2016), assim como o papel das brincadeiras na interação, socialização e representação simbólica (BOSA, SANINI; SIFUENTES, 2013; MATTOS; NUEMBERG, 2011; CHICON; SÁ; SIQUARA, 2015; CHICON et al. 2018; SÁ, 2017).

Na pesquisa observamos três turmas de pré-escola que tinham no mínimo uma criança com o TEA em cada sala, realizando atividades corporais lúdicas, mediando[8] as relações e utilizando ao final, roda de conversa nos momentos coletivos, além dos conceitos de cooperação entre as crianças, o trabalho com o meio ambiente e a proposta das cartas "Eu felicito, eu proponho, eu crítico" (FREINÈT, 1974), junto à comunicação alternativa, por meio de elementos visuais (APÊNDICE XII).

Entendemos ser necessário compreender o TEA para que possamos desvelar algo novo, assumindo responsabilidades e correndo riscos para haver a compreensão da realidade e como Nóvoa (2015) nos alerta: para que possamos ver de outro modo e pensar de outro modo.

O referencial teórico sobre as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino na Educação Física se referem a: Chicon; Siqueira (2016); Freitas; Gimenez (2015); Fiorini; Manzini (2016) e Ghedin; Franco (2008); Oriolo (2015); Brasil (2009c). Empregamos a

[8] É a apreensão do mundo num processo mediado pela ação de outros sujeitos, adultos, criança ou um sujeito que possua mais experiência sobre determinado assunto (VYGOTSKY, 1997).

abordagem histórico-cultural a partir de Vigotsky (1997); Leontiev (2003); Elkonin (2009), pela compreensão das relações entre o plano social e individual e a função do meio social nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para balizar o conceito de inclusão, utilizamos as ideias de Mantoan; Prieto (2006); Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018) e Ferreira (2014). Mantoan remete-nos a reflexões de como estão as escolas na atualidade, fazendo ponderações sobre essas relações, pois o que acontece ao redor e no interior da escola anula ou marginaliza as diferenças, sobretudo na maneira de formar os estudantes excluídos da escola, por vezes, por não se adaptarem às formas de ensinar e de aprender. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) nos trazem o conceito de 'ensino colaborativo' como apoio à inclusão das crianças na escola. Prieto (2006) faz um contraponto do modo como a inclusão é realizada no contexto brasileiro.

Ferreira (2014) apresenta um olhar de inclusão de crianças com deficiência em aulas de Educação Física que tem preconizado outro significado de corpo, que busca se afastar de uma perspectiva em que prevalece o individual, para uma Educação Física mais coletiva.

Para o aprofundamento sobre o tema do lúdico nos apropriaremos dos estudos de Johan Huizinga (2010); Roger Caillois (1990). Huizinga afirma que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização, sendo inerente ao próprio homem, afirmando também ser o jogo fator essencial para o desenvolvimento da civilização e para a Educação, o que é reafirmado por Caillois (1990) que concebe o jogo de forma semelhante como uma das molas principais do desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos (CAILLOIS, 1990).

Ainda sobre o brincar utilizaremos os estudos de Kishimoto, que entende o brincar como polissêmico, quer dizer, têm vários significados e um dos seus usos pode ser o de conceituar o brinquedo no aspecto material e imaterial, como algo que se destina ao brincar, que se torna um suporte para a ação de brincar, sendo o brincar diferente de aprender (KISHIMOTO et al., 2008). Do mesmo modo, Brougère (2008) assume que existem estruturas pré-existentes que definem a atividade lúdica em geral e também cada brincadeira; a criança as aprende antes de utilizá-las em outros espaços, seja sozinha ou mesmo com outras crianças, isto é, o brincar é visto como atividade cultural que supõe estruturas de aprendizagem às quais a criança assimila em cada nova atividade lúdica.

A respeito de reflexões e propostas de intervenção das crianças com TEA, utilizamos os trabalhos de pesquisa de Baptista e Bosa (2002). O conceito de transformação social em

educação que perpassa todo o trabalho de pesquisa será o conceito utilizado por Paulo Freire (1983, 1987, 1996) que o define como uma condição para o agir do educador.

Assim, no Capítulo I, apresentamos o tema do Direito à Educação e o movimento de Inclusão Escolar, abordando o contexto e a emergência das Políticas de Inclusão nas escolas e seus desafios, além do embate e tensões no campo da Inclusão no Brasil.

No Capítulo II, tratamos do TEA no âmbito da Inclusão Escolar e as contribuições das práticas corporais lúdicas como facilitadoras na interação e comunicação em aulas de EF, explicitando sua definição, características, importância e comunicação. Do mesmo modo, apresentamos o tratamento das práticas corporais lúdicas ao longo da história na pré-escola, as possibilidades e as dificuldades para a interação e a comunicação de crianças com TEA.

No Capítulo III, apresentamos os caminhos da pesquisa, o tipo de pesquisa, o universo, os sujeitos, as características do grupo, os cuidados éticos e os procedimentos utilizados no campo de pesquisa, tendo como instrumentos: a análise documental (dos documentos orientadores das Políticas de Inclusão, sobre o TEA e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisa, o Plano de Educação Municipal, Plano de Curso da Educação Infantil, Plano de Curso de Educação Física, Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e Lei Brasileira de Inclusão), a observação participante com registro áudio-visual e transcrição.

Já no Capítulo IV, em forma de análise de conteúdo, apresentamos as observações do registro nos ambientes, um olhar crítico sobre os documentos orientadores, os limites e possibilidades de interação e comunicação de crianças com TEA em aulas de Educação Física na pré-escola, além das categorias identificadas nas análises finais.

Assumimos na pesquisa o compromisso com o direito à Educação, sobretudo num país desigual como o Brasil que, de maneira geral, trata os cidadãos como produtos do mercado, mercadorias que fazem parte do produtivismo empresarial, o que nos aproxima mais da realidade e favorece uma relação sujeito-sujeito e a integração e participação dos envolvidos na pesquisa, em especial, a comunicação de crianças com TEA, considerando o fato de que o pesquisador é também o professor de educação física das aulas investigadas.

I O DIREITO À EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO (OU EXCLUSÃO?)

Iniciamos o texto nos aproximando do conceito de Direito à Educação - no âmbito dos Direitos Humanos - discutindo alguns pontos que, ao nosso ver, são necessários para compreender o movimento de escola inclusiva e, por conseguinte, o desafio de uma educação para todos.

O termo 'Direitos Humanos' claramente já aponta seu significado, como direitos do homem. Rocha (2002) afirma, "são direitos que visam resguardar os valores mais preciosos da pessoa, a solidariedade, a igualdade, fraternidade e acima de tudo a dignidade humana". Ao tratar desse tema, torna-se importante citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), como resultado do esforço da comunidade internacional para estabelecer parâmetros que pudessem balizar as ações das diferentes culturas, com relação ao que se considera como razoável quanto ao respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos (ARAÚJO, 2001). Assim, podemos entender por Direitos humanos aqueles direitos fundamentais que todos os homens possuem, devido a sua natureza humana e/ou dignidade que a ela é inerente, sendo direitos que não resultam de uma autorização da sociedade política, ao contrário é a sociedade que tem o dever de consagrar e garantir tais direitos (ROCHA, 2002).

A educação é um direito humano e como tal deve estar disponível a todos. A esse respeito Mantoan (2013, p. 18) afirma que

> Em se tratando de crianças e adolescentes, com e sem deficiência, seu direito à educação só estará totalmente preenchido se: a) o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania..., b) for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da lei, c) tais estabelecimentos não forem separados por grupo de pessoas, nos termos da Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.

Nesse sentido, a ideia de direitos supõe uma escola para todos, em uma educação na qual as pessoas tenham a oportunidade para se desenvolverem de forma justa, ou seja, que todos tenham o Direito à Educação. Ximenes (2014) defende o Direito à Educação em sentido amplo, isto é, o direito à educação em si inclui, em seu suporte fático, todos os tipos de educação (formal, não formal e informal[9]) incluídas todas as pessoas, sem discriminação (XIMENES, 2014).

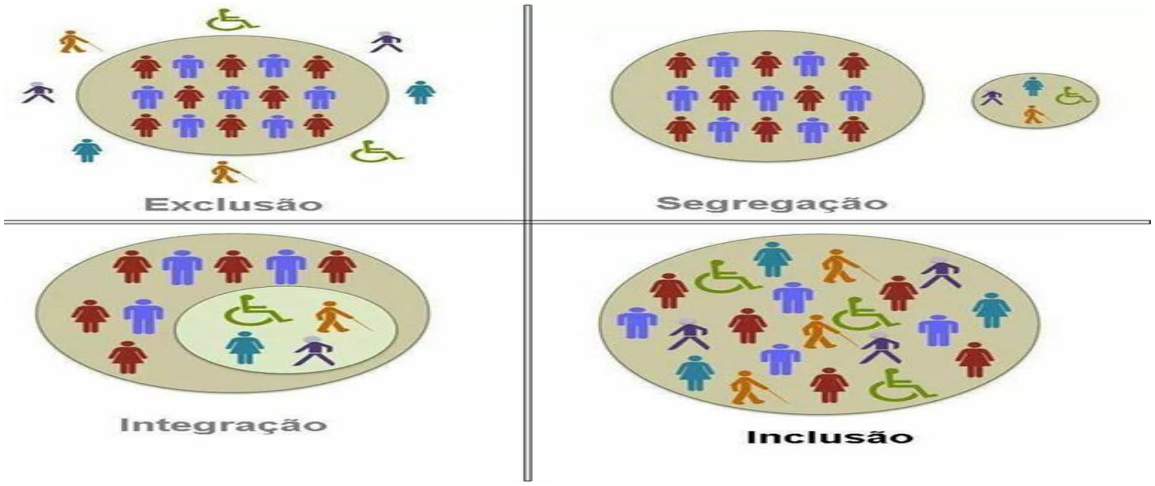
[9] Educação formal: é constituída pelo sistema educativo com alto grau de institucionalização, estruturando-se cronológica e hierarquicamente em diferentes níveis, com progressão fortemente regulada e mediante

Partindo dessa premissa e ao se tratar de uma escola democrática, Puig (2000) propõe colocar em prática um conjunto de atividades que impulsionem a participação, nos temas relativos ao trabalho escolar, a convivência e a integração. A participação aqui entendida como envolvimento na vida escolar, mediante o diálogo e a ação cooperativa e como uma instituição que facilita a participação da criança em toda a sua amplitude.

Por essas razões, faz-se importante imaginar a escola como uma das primeiras oportunidades da criança se desenvolver fora do seu contexto familiar. Nessa linha de pensamento, seria importante que o trabalho com crianças com transtornos globais iniciasse desde cedo, pois o processo de identificação e de avaliação da inclusão de crianças na pré-escola pode facilitar o desenvolvimento dessa pessoa, na forma de detecção da condição e da estimulação precoce para essas crianças.

Sassaki (1997) apresenta que a história da educação dos deficientes é dividida em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão (ver quadro 1).

Quadro 1: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.



Fonte: APARS (http://blogdaapars.blogspot.com/2016/02/exclusao-segregacao-integracao-inclusao.html#APARS)

Na fase da exclusão, as pessoas com transtornos globais não recebem nenhuma atenção educacional ou outro serviço (é preciso considerar que o conceito de exclusão social surge a partir da década de 1990, por vezes substituindo o termo ‘pobreza’, utilizado até

certificação de desempenho; Educação não formal; também uma espécie de ensino estruturado, é toda atividade educativa organizada sistematicamente, fora do ensino oficial ofertado diretamente pelo Estado ou por ele regulado, sendo destinada a facilitar a aprendizagem de conteúdo específico por determinados grupos de criança, jovens ou adultos e Educação informal, em sentido amplo abrange todo processo formativo que envolva troca de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, que ocorre na sociedade, na comunidade e na família como um processo que dura toda a vida, já que decorre da capacidade humana de acumular conhecimentos, experiências, habilidades e atitudes e da possibilidade de repassá-los aos demais indivíduos através de práticas educacionais informais (XIMENES, 2014, p.269).

então). Tais pessoas eram ignoradas, rejeitadas, exploradas e até perseguidas pela sociedade por apresentarem diferenças, sobretudo em sua fisionomia (BRANDENBURG; LUCKMEIER, 2013). Nesse sentido Carmo (2006) acentua que a ideia entre os seres humanos de diferença tem sido subentendida, impedindo as ações políticas que procuram compensar as desigualdades e as injustiças sociais ocorridas em cada época.

A exclusão é um processo de afastamento e de privação de determinados sujeitos ou de grupos sociais em diversos âmbitos da estrutura da sociedade. Araújo (2001) aponta para a ideia de que tudo leva a crer que estamos diante de uma vertente do autoritarismo ainda mais violenta, posto que ideias e práticas de exclusão são justificadas e naturalizados a partir de interesses individuais ou grupos econômicos e/ou ideologicamente dominante - estando intimamente relacionado com a desigualdade social[10]. Fávero (2004) afirma ainda que a sociedade admite a existência das desigualdades sociais, isto é, tolera que haja diferenças sociais (ex. num mesmo bairro), permitindo assim a inserção dessas diferenças, de modo que, possam se adaptar, pelos seus próprios méritos.

A segunda fase referida por Sassaki (1997) denominada segregação, pois se desejava inserir os sujeitos em um determinado ambiente (instituições filantrópicas ou religiosas), sem se criar, contudo, as condições ou adaptações adequadas para essas pessoas, isto é, incluíam as pessoas com deficiência sem fazer adaptações nos locais utilizados por elas, o que por si só é uma forma de segregação, pois os indivíduos não ficavam na posição de incluídos, mas na posição de admitidos, tendo pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. Foi neste contexto que surgiu em alguns países em desenvolvimento a Educação Especial para crianças com deficiência e TGD, administradas por instituições religiosas e filantrópicas, com apoio e consentimento do governo.

Na fase de integração surgem as classes especiais dentro das escolas regulares com o objetivo de integrar as crianças com deficiência e TGD para não interferir no ensino e não prejudicar os professores em relação à instrução de outros estudantes. Nessa fase surgem também os testes de inteligência com o propósito de identificar e selecionar unicamente crianças com aptidões acadêmicas, servindo para as instituições educacionais justificar a exclusão da maioria das crianças que eram encaminhadas para aquele local (SASSAKI, 1997).

[10] A desigualdade social é entendida como uma desigualdade, econômica gerada pela miséria, injustiça e exploração econômica, que causa um enorme problema social enfrentado por diversos países no mundo.

Nesse sentido, a política de integração no Brasil[11], que vigorou entre as décadas de 1970 a 1990, com princípios contraditórios como salas especiais dentro das escolas regulares, salas de recursos e professores passeantes pela escola, tentam instrumentalizar suas ideias na educação brasileira (FERREIRA, 2014).

A inclusão pressupõe antes de tudo não excluir, o que implica fazer com o outro, aprender com o outro e não segregá-lo. Implica, do mesmo modo, ter Direitos, ser cidadão na concepção da palavra, isto é, ser sujeito de direitos. Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 46) afirma que

> A Política de inclusão no país alterou a concepção dominante nas escolas. Saiu de uma visão educacional que entendia o homem como igual e homogêneo para outra, que o considera diferente, diverso e desigual. Assim a universalização do ideário liberal, a globalização e as ideias inclusivistas são marcos importantes dessa mudança, tanto na sociedade, de forma geral, quanto nas escolas brasileiras, em particular.

Nesse caminho, a Declaração de Salamanca (documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, teve como objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social) ratifica a necessidade de crianças e jovens serem incluídos nos planos educativos escolares, desenvolvendo, dessa forma, uma pedagogia centrada em todas as crianças.

1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTEXTO E EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS

O direito à educação ao longo da história da educação brasileira vem ocorrendo com discussões e reflexões diversas estando presente na legislação, de forma a atribuir mecanismos que possam efetivamente garantir direitos a todas as pessoas. Ximenes (2014) apresenta a evolução estrutural do direito à educação nas Constituições Brasileiras de 1934 até 1967, demonstrando a ampliação dos direitos e deveres como fins na educação.

Nosso propósito aqui não é abordar as Constituições Federais como um todo e sim identificar, no enunciado geral, o que trata do direito à educação nas leis, segundo os

[11] Um processo que mobiliza esforços de diferentes segmentos sociais para estabelecer condições que permitam aos deficientes se integram à sociedade, como exemplo: as salas especiais, ao mesmo tempo em que defendiam a igualdade universal dos alunos, separavam em guetos os alunos com deficiência (FERREIRA, 2014, p. 19).

apontamentos do autor. Na Constituição Federal de 1934 (art.149), a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Já na Constituição Federal de 1937 (art. 125) a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O art. 129, da mesma Constituição, afirma que, para a infância e a juventude que faltarem os recursos necessários a realizar matrículas, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar uma educação adequada às suas faculdades (XIMENES, 2014). A Constituição Federal de 1946 (art. 166) entende também a educação como direito de todos, oferecida no lar e na escola e a Constituição de 1967, no art. 168, a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, assegurada a igualdade.

Entre a década de 1970 a 1980, um dos princípios presentes nas Políticas Educacionais foi o de normalização[12]. Essa ideia defende a diferença como ponto de partida e a negação como ponto de chegada, isto é, igualar as condições sociais, sem discutir as desigualdades que imperam nas relações de poder instituídas. Na década de 1980, houve movimentos significativos em relação aos deficientes, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela ONU, surgindo no Brasil entidades diversas como a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) entre outras, em busca da manutenção de seus direitos (JANNUZZI, 2012).

Percebemos, assim, que desde a Constituição de 1934 se constata que o Direito à Educação vem sendo definido como dever do Estado e das famílias, demonstrando a importância de garantia de ambientes educativos para todas as pessoas. Tais apontamentos sobre o Direito à Educação evidenciam que durante os anos que se passaram haviam direitos garantidos em lei, mas, dificilmente, eram garantidos para todos.

Faremos a seguir uma cronologia a partir da CF/1988 até os dias atuais com relação às principais leis que garantem a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, no que tange aos temas educacionais na educação básica.

Tabela 1: Leis referentes à Educação Inclusiva (1988-1990)

Constituição Federal de 1988.	**Lei Federal nº 7.853/89 – Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.**	**Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990.**	**Lei Federal n° 8069/1990 - Estatuto da Criança e do adolescente.**

[12] Criar condições de vida, semelhantes, tanto quanto possível, ás condições normais da sociedade em que vive (JANNUZZI, 2012).

Art.205- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família. **Art.206**-Princípios norteadores: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, garantia de padrão de qualidade, entre outras. **Art.208**- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica.	**Art.2**- a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas, oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino, o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escola, o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.	A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; **Art.1**- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Art.3**- universalizar o acesso à Educação e promover a Equidade; A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, dentre outros.	**Art. 53**. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Fonte: BRASIL, 1988; BRASIL,1989; BRASIL,1990a; BRASIL, 1990b.

Em 1994 ocorre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, tendo como documento final a 'Declaração de Salamanca', que representava uma mudança de paradigma - da escola integrativa para a escola inclusiva -, reafirmando os valores de Educação para todos da Declaração Mundial em 1990, mas com alterações nas políticas públicas para reafirmação de uma educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994, p.11) afirma que

> O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder ás necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

Nessa Declaração o conceito de escola inclusiva "aparece no sentido de desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas" (BRASIL, 1994). Ela assume que "as diferenças são normais e que há a necessidade de sua adaptação às necessidades de cada criança, ao invés de impelir à adaptação da criança as afirmações preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (ALVES; DUARTE; MOLLAR, 2013). Aborda, também, o direito fundamental de toda criança à educação, acentua as habilidades únicas de cada pessoa e que os sistemas educacionais devem implementar programas educacionais com o intuito da diversidade e de assegurar e valorizar as características e atender às necessidades de todos.

Tabela 2: Leis referentes ao Público Alvo da Educação Especial na Escola (1996-2001)

Lei Federal 9394/1996 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, capítulo V- da Educação especial.	**Decreto Federal nº. 3298 de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853 - dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**	**Resolução nº 2 – Conselho Nacional de Educação (CNE) Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001b.**	**Lei Federal nº 10.172, de 2001a – Aprova o Plano Nacional de Educação - com objetivos e metas para a Educação das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais[13].**
Art. 58- Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. **Art. 59-**Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, professores com especialização adequada em nível médio	**Art.24-** Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensará tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano, educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.	Tem como fundamento, a educação especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social de educação inclusiva. **Princípios**: preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania. Político, os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes	Diretrizes, a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Objetivos/Metas, Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches assegurar a inclusão, no projeto

[13] O termo aqui se mantém porque diz respeito à legislação daquela época.

ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.		comuns. **Pedagógico**, todos os alunos em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas.	pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

Fonte: BRASIL,1996; BRASIL,1999; BRASIL,2001a; BRASIL, 2001b.

Já no ano de 2001, o Decreto Federal nº 3.956, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), com o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade, "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais" (BRASIL, 2001c).

Tabela 3: Leis referentes à Educação Inclusiva (2004-2007)

Documento do Ministério público Federal ´´O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular´´, 2004(Brasil,2004a)	**Decreto Federal nº 5.296/04b – Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).**	**Decreto Federal nº. 6094/07a, a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.**	**Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007b)**	**Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**

O Ministério Público Federal por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. **1**. O desafio da inclusão, **2**. Mudanças na organização pedagógica das escolas, **3**. Como ensinar a turma toda? **4**. E as práticas de ensino? **5**. Que tipos de atividades e quais os processos pedagógicos? **6**. Como realizar a avaliação? **7**. Finalmente... **8.** Dúvidas mais frequentes.	A Lei 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, explicando o conceito de pessoa com deficiência. Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O atendimento prioritário de que trata a Lei nº 10.048/00 consiste em serviços individualizados que assegurem tratamento diferenciado e atendimento imediato.	**Art.1**- O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Diretrizes, em seu art. 2- estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir, garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola.	**Objetivos gerais**, destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas, orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos, incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.	Objetivo: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

Fonte: BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b; BRASIL, 2007a; BRASIL, 2007b; BRASIL, 2008.

A lei de acesso de alunos com deficiência às escolas (2004a) reafirma os direitos e os benefícios da escolarização de estudantes no ensino regular comum, assim como o Decreto Federal nº 5.296/04 que regulamentam as Leis Federais nº 10.048/00 e nº 10.098/00, pois promovem a acessibilidade urbana e o acesso universal aos espaços públicos. Também o Decreto Federal nº 6.094/2007 garante o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa assegurar a inclusão escolar de alunos com Deficiência, Transtorno Global do desenvolvimento (em que se inclui o TEA) e superdotados em todo o âmbito escolar.

Tabela 4: Leis referentes a Educação Inclusiva (2009-2014)

Decreto Federal nº 6949/2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira	**Resolução nº. 4 do CNE – de 2/10/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**	**Decreto Federal nº 7.611, de 2011 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**	**Lei Federal 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), meta 4.**
Art.1- O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. **Art.3**- Princípios gerais, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher, o respeito pelo desenvolvimento	**Art. 5**- O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.	**Art.1**- O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, aprendizado ao longo de toda a vida, não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.	**Meta 4**: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniadas.

das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.			

Fonte: BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2011; BRASIL, 2014.

O movimento de Inclusão proporcionou ao país repensar práticas excludentes até então aceitas pelos órgãos públicos e privados, além de criar a mobilização de famílias de PCD e Transtornos Globais pelo Direito à Educação para todos. Na CF/1988 toma forma esse movimento, pois leis de incentivo à Inclusão estimulam os debates a respeito de como serão tratadas tais pessoas na sociedade e principalmente nas escolas. A Tabela 5 (a seguir) apresenta as leis recentes que abordam o direito à educação no que diz respeito à Inclusão Escolar.

Tabela 5: Leis referentes à inclusão escolar (2012-2015)

Lei Federal nº 12.764/12 Institui a Política nacional de proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana).	**Lei Federal nº 12796/2013 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.**	**Lei Federal nº 13146/15a, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**	**Declaração de Incheon e marco de ação da Educação, rumo a uma Educação de Qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, (2015b).**
Art.3-São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer, a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, acesso à educação e ao ensino profissionalizante. **Art.4**- A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência, **Art. 7**- O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de	Art.58, - educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às necessidades educativas especiais de cada estudante. Art.59- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do	**Art.1**- É Instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Do Direito à Educação: **Art. 27**. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e	Reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coréia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva. Apresenta 3 princípios: A educação como um direito humano fundamental e um direito catalisador, educação como um bem público, a igualdade de gênero. Objetivo geral, assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de

aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.	desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, formação para o trabalho e artística, para atender às suas necessidades.	habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.	aprendizagem ao longo da vida para todos, acesso, igualdade e inclusão, igualdade de gênero, qualidade, aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b.

Como vimos, as leis que tratam da inclusão escolar abarcam diversos aspectos quanto ao direito de a pessoa ser incluída na escola e na sociedade, apontando aspectos legais que direcionam os direitos de todos, sobretudo os direitos de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autistas). A legislação atual traz avanços para uma sociedade democrática, como a Lei Federal nº 12.764/12 (Berenice Piana)[14], que trata efetivamente dos direitos da pessoa Autista, assim como a Lei Federal nº 13146/15 que institui-se como lei da inclusão, assegurando direitos até então subentendidos. Para continuar a transformar essa realidade é importante acreditar que é possível a mudança (FREIRE, 1983) - porém ao mesmo tempo perguntamos: seria possível imaginar uma escola justa numa sociedade injusta?

Schilling (2014) indaga que, numa sociedade desigual e injusta, é impossível sequer imaginar uma escola igualitária e justa, ou seja, seria possível imaginar que as funções da escola, de integração, distribuição e subjetivação, não reproduzissem cega e mecanicamente os preconceitos, a pobreza e a injustiça da sociedade em geral? Qual o lugar na escola para as pessoas com TGD?

1.2 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Durante anos a escola básica brasileira, em geral, ficou paralisada nas mesmas ideias, posições e imposições, como um local que definia todas as ações, o que cada criança precisa aprender, como cada criança precisa agir, o que os professores devem ensinar, quais intervenções devem realizar, o que será avaliado no aprendizado - avaliando quem aprendeu e quem não aprendeu. Essa escola, organizada para a homogeneidade de pessoas, tinha como propósito criar o modelo ideal de instituição, em que somente as pessoas preparadas teriam

[14] Berenice Piana é uma militante brasileira, coautora da Lei Federal n. 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, que leva seu nome: a Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.

espaço. Os professores que trabalham nesse modelo de escola também acreditavam que não era obrigação deles ensinar a todos e sim aos que conseguiam aprender, pois quem não se encaixasse no perfil de estudantes qualificados intelectualmente não cabia a eles, os professores, promoverem a educação (FERREIRA, 2014). Esse modelo de escola ainda está presente na atualidade, reproduzindo o modelo de valorização das pessoas aptas e de exclusão das pessoas consideradas inaptas.

Para que haja a inclusão efetivamente, torna-se indispensável que tenhamos a participação de todo o corpo social, com objetivos em comum para proporcionar o direito à educação para todos. Os benefícios de uma escola inclusiva são diversos. As salas de aula integradas propiciam aprendizagens baseadas nas habilidades acadêmicas, da vida diária, comunicação e sociais (ALVES; DUARTE; MOLLAR, 2013). Um dos primeiros benefícios para crianças com deficiência ou com Transtornos em ambientes inclusivos é o convívio social, que pode facilitar sua vida em comunidade, preparando-a para o ambiente educacional em geral. Desse modo, a criança aprende a interagir com outras crianças e adultos não deficientes.

Partindo desse pressuposto, à escola caberia preparar os estudantes para a vida em democracia, propiciando "práticas pedagógicas que respeitem o espírito e os valores da democracia, que se expressem em formas educativas adaptadas às peculiaridades de cada situação escolar" (PUIG, 2000, p.27). Nos últimos anos o número de pais, educadores entre outras pessoas preocupadas com os direitos de todos os seres, tem aumentado com o intuito de defender uma escola que ensine e eduque todas as crianças. 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 do alunado, que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana.

Mantoan (2013, p.69) entende "a inclusão escolar como uma inovação educacional e leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas, não estando limitadas à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino".

Na condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. 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).

Observa-se uma confusão no entendimento do termo: 'inclusão escolar', sobretudo na mudança das escolas comuns e especiais, sendo necessário - na prática - favorecer a condição

de receber todas as crianças indistintamente no ambiente educacional para que essas crianças possam prosseguir nos seus estudos, sem qualquer tipo de discriminações, segundo a capacidade de cada um. Mantoan (2013, p. 78) nesse sentido esclarece que

> A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Na busca da escola inclusiva ainda encontramos diversas barreiras como: resistência das instituições especializadas às mudanças, a neutralização do desafio à inclusão, práticas homogeneizadoras, meritocráticas, por vezes - por parte de profissionais da Educação - que podem levar à exclusão, com atitudes preconceituosas e paternalismo em relação ao diferente (MANTOAN; PRIETO, 2006) e também com relação a crianças/sujeitos com Transtornos em geral. Além disso, há outros pontos a se considerar quanto às resistências a inclusão como: os grupos de tratam das deficiências/Transtornos em geral, parte das famílias que apresentam dificuldades em dialogar com a escola a respeito da deficiência, pois acreditam que as escolas especiais estejam melhor preparadas do que a escola regular, por possuírem profissionais adequados para trabalhar com as crianças, mesmo em grupos homogêneos. Consideramos importante reconhecer e valorizar as diferenças, caso contrário, iremos discriminar e segregar cada criança, retirando o seu direito à educação.

A condição de igualdade nas escolas não concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo. Na instituição social (escola) “estão implicados agentes sociais que têm status e interesses bem diferentes, alguns são alheios à ideia de participação igualitária” (PUIG, 2000, p.25) e nesse sentido a diferença supõe o conflito nas relações. Voltamos aqui ao que Schlling (2014) aborda sobre uma escola justa em uma sociedade injusta, pois há tensões entre os temas da igualdade e da diferença, uma vez que essas tensões seriam mais bem resolvidas em uma escola democrática.

1.3 OS EMBATES E AS TENSÕES NO CAMPO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A inclusão escolar no Brasil - ao longo de sua história - tem revelado visões distintas a respeito de seu entendimento. Os relatos iniciais de atendimento às pessoas com deficiência surgem a partir de 1854 no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos meninos Cegos,

conhecido atualmente como Instituto Benjamim Constant (IBC) e, posteriormente, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que passou a denominar-se Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) localizado no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011). Nesse período, no trabalho educacional prevalecia o desprezo, pois essas pessoas não eram prescindíveis como produtoras de mão de obra escrava (JANNUZZI, 2012).

Com a preponderância dos ideais de uma escola burguesa, na perspectiva educacional que predominada na Europa, a educação brasileira nessa época teve influência da Medicina, com atuação direta dos médicos e demais membros do referido Instituto, com ações terapêuticas, em detrimento do conhecimento pedagógico, levando as pessoas com deficiência ou transtorno a se adaptarem às formas de ensino ali desenvolvidas, sem, contudo, se criar alternativas para sua inclusão.

Em 1874, outras instituições com viés de atendimento pedagógico ou médico--pedagógico para deficientes, surgiram como o Hospital Estadual de Salvador (Hospital Juliano Moreira) iniciando, assim, assistência aos deficientes mentais (MAZZOTTA, 2011). Ao longo da trajetória do entendimento sobre as deficiências no Brasil, foram surgindo interesses da sociedade, desde o início do século XX, com publicações de trabalhos científicos e a fundação de institutos especializados como, em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas em Porto Alegre, numa concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares (MAZZOTTA, 2011). No ano de 1931, por meio do Decreto Lei n. 20826, oficializou-se a expressão ‘ensino emendativo’ - área de ensino supletivo - que integraria o ensino especial, contrapondo-se ao ensino comum (JANNUZZI, 2012).

Já em 1935, o Instituto Pestalozzi é criado em Belo Horizonte e em 1948 funda-se a Sociedade Pestalozzi do Brasil, sob a influência de Helena Antipoff. No ano de 1954, surge no Rio de janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), induzindo dessa forma as autoridades a olharem para o problema do excepcional (MAZZOTTA, 2011).

Em 1961 é criada A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61), que em seu texto prioriza o atendimento às deficiências no sistema geral de educação. Já em 1971, a Lei Federal n. 5.692/71, alterada pela lei n. 7.044/82, assegura tratamento especial aos estudantes que apresentem deficiências físicas e mentais. No ano de 1973, o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), tendo como objetivo principal gerenciar a Educação Especial no Brasil, caracterizando-se com uma atuação preventiva e corretiva. Do mesmo modo, em 1977, a Portaria Interministerial n. 477, que estabelece as Diretrizes Básicas para a ação integrada dos órgãos a eles subordinados, no

atendimento dos deficientes, apresentam, como principal objetivo, possibilitar sua integração social, por meio de serviços especializados de reabilitação e educação (MAZZOTTA, 2011), deixando clara a posição clínica e terapêutica da educação especial. A esse respeito Mazzotta (2001, p. 79) afirma que

> É preciso reconhecer a dificuldade de conciliar um modelo clínico ou médico-psicológico para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um modelo educacional para atendimento escolar. A utilização de um diagnóstico classificatório para fins de encaminhamento e colocação escolar tem se constituído tarefa complexa no campo da educação especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade.

Desse modo, a inclusão dos sujeitos com Transtornos Globais de Desenvolvimento no contexto escolar nos remete à igualdade de direitos. E esses direitos não são apenas espaços de socialização. A intenção aqui é a de apontar algumas contradições nos discursos dos que defendem o processo escolar do deficiente e sujeitos com Transtornos Globais de Desenvolvimento em escolas especiais.

Os espaços devem ser de aprendizagens com intencionalidades para todos. Ponto distinto são as ações que definem propostas para sua efetivação da educação inclusiva, que significa um conjunto de procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado (FERREIRA, 2014). Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) aponta visões teóricas antagônicas: i) O modelo médico, isto é, a concepção de deficiência enquanto patologia individual e, ii) o modelo social, concepção de deficiência enquanto uma patologia social. Da mesma forma Mantoan (2006) revelam divergências nas Políticas Públicas de Educação Inclusiva e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois apresentam duas propostas de Educação Especial[15]:

> i) que os conhecimentos acumulados sobre Ed. Especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto, das escolas, e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que a qualquer momento podem requerê-los; e ii) em que se deve configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas à população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não tem conseguido contemplar (MANTOAN, 2006, p.34).

15 Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b).

Nesse sentido notamos que o modelo de integração escolar prevalece nas instituições no país. É importante lembrar que as escolas especiais devem complementar a escola comum e não a substituir. Prieto (2006) afirma que as escolas, em geral, insistem que as crianças são diferentes quando chegam à escola, mas que, ao longo do processo educativo, os objetivos escolares se igualam a um padrão pré-estabelecido, caso contrário, as crianças com deficiência ou transtorno serão excluídas do contexto por repetência ou outras formas exclusão. Portanto, continuam a reproduzir o modelo tradicional, sem enfrentar os desafios da inclusão, nem promover o desenvolvimento das capacidades necessárias a aprendizagens.

Do mesmo modo Prieto (2006) afirma a tensão que há entre os defensores de uma escola única, com atendimentos a todos e outra com igualdade de condições e oportunidades com variedade de atendimentos escolares, além da suplementação e complementação para que continue em salas comuns de ensino.

O processo de inclusão escolar exige mudanças, desde práticas pedagógicas como no currículo, na reorganização escolar, assim como no entendimento da inclusão sobre seus diversos olhares dentro do contexto educacional. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) apontam alguns desafios com os quais a inclusão escolar ainda esbarra na escola, são eles: i) formação dos profissionais implicados no trabalho escolar, ii) baixa participação das famílias e iii) rede de apoio entre profissionais da educação e saúde.

Stainback e Stainback (1999) asseguram que, para produzir o ensino inclusivo, os professores e demais profissionais devem se unir para realizar o trabalho de inclusão. E indica três ações práticas interdependentes ou arranjos para o ensino inclusivo que são: a) rede de apoio, b) consulta colaborativa e c) aprendizagem colaborativa. Dessa forma, esses arranjos inclusivos podem beneficiar todos os envolvidos no contexto escolar.

Outro embate é a convivência entre os atendimentos educacionais especializados em paralelo à classe comum ou a sua não participação nessas salas. Sobre isso Prieto (2006) ressalta que nas propostas de inclusão escolar se destacam dois critérios questionáveis: 1. o acesso incondicional de algumas crianças na classe comum, e 2. manutenção das escolas no mesmo formato tradicional, isto é, a criança que tem de se adaptar ao ensino.

Nesse sentido, Mantoan (2015) afirma que o ensino diferenciado segrega e discrimina os alunos dentro e fora das salas de aula, o que foge de uma visão inclusiva na escola, pois, segundo a autora, a inclusão não prediz a utilização de métodos escolares e práticas específicas para as deficiências e transtornos em geral.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.26) apresentam outra linha de pensamento, que faz uso do ensino colaborativo ou coensino[16], como apoio à inclusão escolar, que

> Pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos.

O trabalho colaborativo pode ajudar a resolver problemas na inclusão escolar. Problemas como o ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais, assim como propiciar desenvolvimento profissional entre educadores (ASSIS, MENDES, ALMEIDA, 2011). As autoras explicam que existem dois modelos de ensino para colaboração entre Educação Especial e a Educação Regular que são: i) consultoria colaborativa e, ii) ensino colaborativo[17].

Assim, notamos que a discussão do trabalho da inclusão escolar toma forma e caminhos distintos, quanto ao seu método de ensino e suas práticas no contexto educacional, bem como seu entendimento pelos especialistas da área. As divergências, do mesmo modo, perpassam pelos corredores escolares entre os envolvidos com os processos de inclusão nas escolas. Dessa forma, como pensar em práticas inclusivas que possam atingir a todos, sem distinção?

As diferenças entre a compreensão da inclusão e da exclusão estão intimamente ligadas, pois acreditamos que as práticas voltadas para a inclusão na escola sejam realizadas mais pela vontade dos profissionais na escola do que baseados em ações de afirmação das diferenças e da diversidade que ocorrem no contexto escolar. É preciso refletir sobre as Políticas Públicas voltadas à Educação Especial, para compreender as relações que percorrem a inclusão no interior das escolas e questionar seu entendimento, para que o professor não seja o culpado da não inclusão escolar.

Nessa perspectiva, entendemos que há a necessidade de reorganizar as instituições escolares, a fim de preparar os espaços para atender a todos sem exceções, além de fazer uso de outros instrumentos como materiais alternativos de apoio, para facilitar a inclusão. Do mesmo modo, não devemos perder de vista o direito à educação para todas as crianças nesse

---

[16] É um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

[17] Consultoria Colaborativa é um suporte de profissionais especialistas na escola, já o ensino colaborativo consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial (ASSIS, MENDES, ALMEIDA, 2011).

âmbito, sem segregá-las em outros ambientes como salas especiais. Além disso, o enfoque dado à perspectiva técnica pelo professor de Educação Física pode criar condições para o isolamento dos profissionais e especialistas, além de desconhecimento mútuo e o confronto de categorias como os professores de Educação Especial (GOMÉZ, 1998). Assim, a prática pedagógica do professor de Educação Física deveria ser baseada numa formação docente num viés reflexivo. Do mesmo, ser subsidiada por materiais (objetos educativos) e de pessoal como profissionais da educação (professor de Educação Especial e da sala de aula) para se promover reflexão, organização e planejamento de forma colaborativa, mas sem retirar as crianças do ambiente educativo de inclusão.

Ferreira (2014) afirma que resultados positivos da educação física inclusiva se baseiam em princípios como: singularidade, inteligências múltiplas, estilo de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e coerência nas atitudes de todos os envolvidos na escola, sobretudo os professores. Além disso, sugere uma educação fundamentada em parâmetros, premissas e procedimentos que assegurem a inclusão nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse caminho, entende-se o processo de inclusão na escola baseado nesses fundamentos de educação inclusiva, com o qual a criança possa, a partir de suas singularidades, ter equiparação de oportunidades no ambiente escolar, ter respeitadas suas diferenças e não ser marcada por isso, além de poder ser acolhida na instituição educacional independente de seus atributos.

A Educação Física como componente curricular da educação básica e integrada à proposta curricular da escola (LDB/EN 9.394/96) tem como propósito a diversidade de práticas corporais. Assim, o trabalho com crianças com autismo ou não deveria contemplar a todas as crianças, por meio de ações integradas entre o corpo docente, direção, equipe administrativa e técnica, além de fazer uso de materiais de apoio como citado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), visando eliminar barreiras que impeçam as crianças de participarem de ações no contexto escolar e respeitar cada indivíduo como sujeito de direitos. Em outras palavras, proporcionar ao diferente a oportunidade de vencer cada tarefa, comparando-a a si própria, sem excluí-la das atividades e oferecendo a chance de superar suas dificuldades. Dessa forma, acreditamos numa Educação Física que oportunize e facilite a interação e a comunicação com outras crianças, por meio de vivências corporais.

Para isso é necessário refletir sobre a concepção de inclusão que está presente nas práticas pedagógicas, acreditando, como professor e pesquisador, que todos têm capacidade de superar barreiras a partir desse conjunto de ações apresentadas acima, oferecendo condições para cada criança se superar, considerando suas singularidades e no seu tempo.

No Capítulo II trataremos do TEA no contexto de Inclusão e as contribuições das práticas corporais lúdicas como facilitadora da comunicação e da interação em aulas de Educação Física explicitando sua definição, características, importância e comunicação. Do mesmo modo, serão apresentadas as práticas corporais lúdicas ao longo da história na pré-escola, os limites e as possibilidades para a interação e a comunicação de crianças com TEA.

II A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Uma forma de facilitar a interação da pessoa com TEA na pré-escola é conhecer as dificuldades da criança e procurar meios destinados a minorar os comportamentos disruptivos. Tomando a atenção que a fase pré-escolar é um período de adaptação para todas as crianças, pois geralmente é o período em que os pais deixam aos cuidados da escola pela primeira vez seus filhos, podendo causar alguma angústia nas famílias, sobretudo da criança com autismo, uma vez que a separação do seu filho pode se tornar uma barreira para os pais. Nesse sentido, Tambara (2016) após analisar as narrativas de mães em relação à entrada de seus filhos 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.

Para o entendimento da relação entre o TEA e a educação se faz necessário conhecer a pessoa que está no espectro do autismo, pois é uma população de difícil compreensão que se manifesta por uma variedade de nomenclaturas para serem designadas ao longo da história da Educação Especial, porque há dificuldades quanto ao diagnóstico e à importância de sua utilização e, como apontado anteriormente, as relações que envolvem a família, a escola e todos os envolvidos no processo educacional (CHICON; SIQUEIRA, 2016).

Os primeiros relatos conhecidos na relação TEA e educação foram em 1799, na França, pelo médico chefe Jean Itard no caso de Victor de Aveyron, que foi além do tratamento convencional utilizado a época os pesquisadores acreditavam ter autismo sendo conhecido como o menino selvagem. Por volta de 1908, o psiquiatra suíço Eugene Bleuler citou pela primeira vez o termo autismo, para caracterizar a perda de contato com a realidade em seus pacientes que apresentavam sintomas apontados na esquizofrenia.

Em 1920, foram encontradas na Índia duas irmãs (Amala e Kamala) estereotipadas como selvagens e conhecidas como meninas lobo; estudiosos apontam que ambas tinham Síndrome de Rett. Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, radicado nos Estados Unidos da América (EUA), fez uso do termo autismo infantil precoce, para designar uma doença descrita por isolamento extremo, movimentos estereotipados, alterações de linguagem mesmices, ecolalias e resistência a mudanças num estudo com 11 crianças. No ano seguinte Hans Asperger escreve, na Áustria, a psicopatia autista na infância, ao observar em crianças características de deficiência social grave, movimentos descoordenados, com maior

frequência em meninos, extremo interesse por assuntos específicos e inteligência, dando o nome síndrome de Asperger ao tipo de autismo que ele estudou (NEUROCONECTA, 2019b).

Há diversos pesquisadores que estudaram o autismo ao longo dos anos trazendo pontos, contrapontos e ideias diferentes em relação ao TEA. Pesquisadores como o Psicólogo austríaco Bruno Betelheim que em um estudo publicado em 1967, espalha a teoria da mãe geladeira, hoje já refutada. E o psiquiatra e professor Michael Rutter que publica em 1978, um artigo propondo uma classificação para o autismo. Já Lorna Wing, também psiquiatra entre 1977 e 1981 começou a estudar sobre o autismo devido a sua filha Susie(autista) não ter um diagnóstico claro, questiona a divisão do autismo em subgrupos (autismo típico, atípico, entre outros) era cofundadora da National Autistic Society (NEUROCONECTA, 2019b).

Outro importante investigador foi o Dr Ivar Loovas que em 1988 publicou um estudo mostrando os benefícios da terapia comportamental (conhecida hoje como Applied Behavior Analysis ABA) em 19 crianças com o diagnóstico de TEA. Já no ano de 1998 foi divulgado pela revista Lancet um estudo do cientista inglês Andrew Wakefield, afirmando que as vacinas da tríplice (contra sarampo, catapora e rubéola) poderiam causar autismo, sendo posteriormente comprovado que não há relação entre vacinas e autismo, sendo que tais afirmações parecem continuar produzindo confusões, sobretudo entre as famílias dessas crianças (NEUROCONECTA, 2019b).

2.1 A COMUNICAÇÃO E A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA

Autismo vem do grego *autos* que significa em si mesmo e *ismo* que significa disposição. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta, de diversas formas, a capacidade da pessoa em se comunicar (interação social, linguagem verbal e não verbal), estabelecer relacionamentos (padrões de comportamento, interesses em atividades repetitivas e estereotipadas) e a responder apropriadamente ao ambiente em que vive. Caetano et al (2015) aponta que a capacidade de comunicação no TEA é afetada entre 30 a 40% das crianças no espectro, que não desenvolvem linguagem verbal. Demonstra também algumas características de linguagem e comunicação das pessoas com autismo como, o atraso no desenvolvimento em apontar algo, dificuldade na comunicação e interação, jogos de faz de conta e imitações.

Todas as pessoas com TEA apresentam características variadas e prejuízos significativos na maneira como se comunicam, interagem socialmente com as outras pessoas e

no comportamento. Na comunicação, variam de ausência total de comunicação verbal e não verbal até a presença de fala expressiva que é a capacidade de se expressar, verbalmente ou não. As alterações sensoriais também passaram a ser consideradas no quadro clínico como dificuldades em manusear certas texturas, a determinados sons, a alimentação no que diz respeito a escolha quanto a textura, cor, aparência (SCHARTZMAN, 2018).

É importante lembrar que a criança com TEA apresenta sensibilidade a ambientes que fogem de sua rotina diária. Cunha (2013, p. 24) mostra algumas características específicas da criança com TEA que devem ser observadas por professores na escola, dentre elas temos:

> Retrair-se de outras pessoas, não manter contato visual, não demonstrar medo diante do perigo, não responder quando chamado, birras, tiver dificuldades na mudança de rotina, hiperatividade física, agitação desordenada, calma excessiva, apego e manuseio não apropriado de objetos, movimentos circulares no corpo, estereotipias, ecolalias, desligar-se do ambiente externo, ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa, ter dificuldade para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica, sensibilidade a barulhos.

A pessoa com TEA manifesta, por vezes, inabilidades sociais que podem trazer uma sensação negativa aos familiares, aos professores e às próprias crianças da turma levando a acreditar que a educação é ineficaz. Assim, é necessário compreender como se dá a educação da criança com TEA na escola para que possamos construir ambientes educacionais inclusivos que possam respeitar as diversidades e as diferenças na instituição escolar (CHICON; SIQUEIRA, 2016).

A criança com TEA mostra heterogeneidade comorbidades associadas ao desenvolvimento que variam em grau de intensidade e de incidência de sintomas. Nesse sentido, o diagnóstico precoce pode ser o primeiro grande instrumento da educação, afirma Cunha (2013), não no sentido de marcação de corpos com coloca Orrú (2017), mas no sentido de intensificação da interação social das crianças no ambiente escolar.

Apesar de avanços na inclusão para uma escola justa, a falta de formação e condições levam professores a contradições diante de uma educação para a diversidade. O ensino para pessoas com TEA ainda causam diversas dúvidas, medos e anseios (TAMBARA, 2016) de professores, pais e das próprias crianças na convivência em sala de aula ou quadra.

Bosa e Baptista (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 estereotipias (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.

Caetano et al (2015), ao tratar de avaliação clínica para a infância, coloca como primeiro passo a investigação aprofundada com os cuidadores, além da observação dessas pessoas e a atenção minuciosa para aquisição de habilidades motoras, brincadeiras, interação entre os pares, qualidade das brincadeiras e o uso de objetos (CAETANO et al, 2015). Do mesmo modo, Bosa e Teixeira (2017) apontam que as intervenções mais efetivas são aquelas que incluem atividades que estimulam diferentes campos sensoriais combinando dentre os possíveis estímulos para audição, visão, gustação, toque, cheiro, balanço, movimento e percepção do seu corpo. Um fator importante para o processo de intervenção é fazer observações da criança para poder compreendê-la para realizar uma adaptação funcional desta, além de reconhecer que pessoas com TEA apresentam dificuldades em atribuir estados mentais aos outros e a si mesmo, desse modo, mostram dificuldades no que chamamos em atenção compartilhada[18].

Apresentaremos algumas abordagens para o entendimento de abordagens que podem ser empregados na escola para facilitar a inclusão de crianças com TEA na pré-escola. O método *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)*[19], foi desenvolvido por Eric Schopler e colaboradores na Universidade da Carolina do Norte nos anos de 1970. Considera a Teoria do aprendizado e o processo de desenvolvimento que apresenta a ideia de estruturação das atividades durante a intervenção. Proporciona, assim, uma programação baseada nas habilidades, necessidades e interesses das pessoas, isto é, trabalha as dificuldades, reforçando as habilidades do indivíduo, com a utilização de estratégias a partir dos pontos fortes, com suportes visuais rotinas e atividades estruturadas (SCHWARTZMAN, 2018).

Outro modelo conhecido atualmente e utilizado é o Applied Behavior Analysis(*ABA)*[20], baseado nos preceitos comportamentalistas de Skinner, e tem como meta o aprendizado, o aumento de comportamentos socialmente significativos e a redução de comportamentos inadequados, utilizando o princípio de reforços, observações e mediações diretas e fatores relacionados ao comportamento e o ambiente. Essa abordagem existe desde a década de 1970. Apresenta também programas individuais estruturados, subdivididos em

[18] Capacidade de coordenar e dividir sua atenção visual com um parceiro social, e se dá na troca de contato visual ou gestos para compartilhar experiências (CAETANO et al,2015, p. 17).
[19] Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou desordens Relacionadas á Comunicação.
[20] Análise do Comportamento Aplicada.

pequenos passos e após atingir o resultado esperado nas atividades, a criança recebe um reforço positivo (SCWARTZMAN, 2018).

O *modelo de Denver* de Intervenção precoce -The Early Start Denver Model (ESDM) - é indicado para crianças com diagnóstico ou suspeita de TEA com idade a partir dos 12 meses até a idade pré-escolar, utilizando princípios de Análise do Comportamento associados com estratégias de ensino naturalistas, por meio de brincadeiras para promover interação social, comunicativa, cognitiva e de linguagem para diminuir comportamentos disruptivos.

O sistema de comunicação alternativa/aumentativa por trocas de figuras é denominado (*PECS)* Picture Exchange Communication System e foi desenvolvido por Andrew S. Bondy e Lori Frost, em 1985, têm por objetivo desenvolver e aprimorar a comunicação adequada. O profissional que estiver atuando com a criança ou adolescente constrói um vocabulário visual para que o indivíduo possa comunicar suas necessidades e desejos, iniciando com a troca de uma imagem por um objeto e consequentemente aumentando sua complexidade para que a pessoa possa utilizar em uma diversidade de situações (SCHWARTZMAN, 2018).

As quatro abordagens são empregadas nas intervenções na área do TEA. Embora tenham focos e métodos diferentes compartilham características significativas, já que as abordagens defendem com afinco a intervenção estruturada para pessoas com TEA em qualquer grau de gravidade. Faremos uso de comunicação alternativa assemelhando-se ao PECS, pois utilizamos na pesquisa imagens visuais (elementos visuais) para facilitar a interação e comunicação

As pessoas com o Transtorno do Espectro Autismo têm direito a educação que têm como objetivo central alcançar a todos, sem deixar ninguém para trás, especialmente nas escolas, lugares dos diferentes e das diferenças, caso contrário, estaremos reproduzindo uma sociedade que valoriza o mais apto, o ser que apresentar melhores habilidades em detrimento do mais fraco, ou seja, somente os fortes sobreviverão.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA PRÉ-ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

O trabalho com crianças com Transtornos não é tarefa fácil para o professor de EF, pois exige um conhecimento sobre os transtornos do desenvolvimento na infância e aqui especificamente do TEA, além do entendimento de didática e estratégias que o apoiem no seu

trabalho e toda sua compreensão a respeito da Educação Física. No século XIX a Educação Física (EF) se inseria nas instituições assistencialistas de atendimento as crianças com o propósito de domesticar os corpos das crianças. A Educação Física ao longo dos anos vem se modificando na forma e visão de seus processos pedagógicos na Educação Escolar, pois é reconhecida por suas atividades esportivistas, militares e higienistas. Segundo Darido (2008, p.1): "a partir da década de 30, a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista, pois a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício". Na educação essas práticas ainda hoje influenciam a formação do professor de EF e suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido as vivências na EF escolar a consideram como disciplina essencialmente prática, com pouca fundamentação teórica que lhe desse suporte, aproximando-se da instrução militar (DARIDO, 2008). Sendo assim atividades de ginásticas são utilizadas como principal temática para um modelo de corpo perfeito. Partindo desse pensamento, a prática da EF na escola selecionavam as pessoas com maiores habilidades em atividades que exigiam capacidades corporais, isto é, aquelas crianças ou adolescentes que apresentavam dificuldades em executar exercícios eram excluídas das aulas, seja por não executarem perfeitamente movimentos técnicos, ou por não se enquadrarem no modelo de corpo ideal ficando a margem das aulas porque eram menos aptas para vivências que exigiam um corpo forte.

Pessoas que exibiam um corpo diferente do padrão pré-estabelecido como perfeito, saudável eram deixados de lado ou se ausentavam da EF trazendo atestados médicos para não participarem das aulas, sendo dessa forma excluídos novamente. Outra questão que auxilia a exclusão de crianças e adolescentes é a não obrigatoriedade da EF, pois ao longo da sua história foram abertas diversas exceções como: a) se a pessoa comprovar que exerce atividade profissional remunerada, b) jornada de trabalho superior a seis horas diárias, c) alunos maiores de 30 anos, ou que tenham filhos são dispensados de sua participação.

O olhar de modelos mecanicistas na EF tem sido questionado pelos meios acadêmicos, principalmente na década de 1980. Em oposição a essas vertentes tecnicistas, biológica surgem movimentos na EF inspirados numa Educação geral baseada no momento histórico social repensando essas práticas hegemônicas (DARIDO, 2008). Na EF coexistem várias abordagens que têm a intenção de romper essas concepções higienistas e militares que resultam da articulação de diversas teorias sociológicas, psicológicas e filosóficas. É fundamental analisar essas tendências e as características que permeiam a EF escolar, uma vez que a discussão dessas concepções explicita os pressupostos teóricos pedagógicos que estão por trás da prática docente e suas perspectivas pedagógicas muitas vezes não aparecem

de forma pura, embora englobem enfoques diferenciados entre si combinando aspectos de mais de uma linha pedagógica, mas com pontos muitas vezes diversos.

Apresentaremos brevemente as abordagens mais conhecidas e que entendemos ter papel importante na prática docente na EF. A abordagem *Desenvolvimentista* conforme Darido (2008) defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da EF, deve privilegiar a aprendizagem do movimento e trabalha os conteúdos: i) habilidades motoras básicas, ii) habilidades específicas, iii) jogo, iv) dança e v) esporte. A abordagem *Construtivista* tem como finalidade a construção do conhecimento. Trabalha como temas principais, cultura popular, jogo e lúdico, seus conteúdos são i) brincadeiras populares, ii) jogo simbólico, iii) jogo de regras. Neste sentido o movimento pode ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdo diretamente ligados a fatores cognitivos.

Assim como na *Crítico – Superadora* seu objetivo é o trabalho como transformação social utilizando como temas da EF a cultura corporal e sua visão histórica, pois intenciona ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. O conteúdo dessa abordagem é o conhecimento sobre: i) jogo, ii) esporte, iii) dança, iv) ginástica. Outra abordagem importante e conhecida por professores na escola, sobretudo na educação infantil é a *Psicomotricidade* que possibilita uma maior interação em sua proposta pedagógica integrando a EF e os anos iniciais. Apresenta como objetivo a educação psicomotora, reeducação psicomotora ou terapêutica, relacional e aquática. O trabalho de seus principais conteúdos são a i) consciência corporal, ii) equilíbrio, iii) postura, iv) lateralidade, v) noção espacial e vi) temporal (DARIDO, 2008).

Os *Jogos Cooperativos* são uma concepção valorizada e facilmente aceita na escola porque suas atividades de integração de grupo, danças circulares e jogos, geralmente já fazem parte do repertório dos professores em atividades de (HTPC)[21]. Têm como objetivo trabalhar de forma cooperativa atividades motoras para incorporar novos valores e seu principal conteúdo são os: i) jogos cooperativos e a ii) dança circular. Já a *Crítico-Emancipatória* inspirada na teoria crítica da escola de Frankfurt se baseia na reflexão crítica emancipatória dos alunos que questiona o caráter alienante da EF na escola. Sua temática é a transcendência de limites e seu conteúdo é o esporte (DARIDO, 2008). Outra abordagem que possui aprovação no meio escolar é a *Saúde- Renovada*, pois apresenta como área de base a Fisiologia do exercício com o intuito de melhorar a saúde. A EF por possuir raízes no

[21] HTPC- são os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, com os quais os professores se reúnem para discutir os assuntos da escola e as vezes essas reuniões se iniciam em atividades cooperativas como pequenos jogos grupais ou danças circulares com a finalidade de aproximar os professores antes de reflexões a respeito da escola.

militarismo tem arraigado na sua cultura práticas de atividades com esse fim (saúde), ao ponto de qualquer outra vivência que não obtenha esses resultados para as crianças na escola são comumente refutados ou não fazendo parte das aulas de EF na escola. Sua temática central é o estilo de vida ativo, a busca de hábitos saudáveis, sendo seu conteúdo os exercícios físicos

A vertente *Cultural*, têm como propósito reconhecer o papel da cultura no ser humano. Suas ideias se baseiam no princípio da alteridade emprestado da Antropologia, partindo de seu próprio repertório corporal para iniciar as atividades. E por fim temos o *Multiculturalismo Crítico* como currículo cultural da EF que se inspira nas teorias pós-críticas da educação (princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais). Tematiza as manifestações da cultura corporal e seus conteúdos centrais são: i) brincadeiras, ii) danças, iii) lutas, iv) esportes e v) ginásticas. Investiga e debate questões que constituem as formas contemporâneas de luta social, reafirmando a centralidade da cultura nas questões relacionadas ao currículo (SÁ, 2017). Aventamos até aqui algumas das concepções usualmente praticadas por professores de EF, mas não como forma única de objeto de estudo da EF e não temos a pretensão de esgotar a discussão de qual concepção seria mais adequada, apenas queremos apresentar formas de pensar da EF na escola, pois além dessas existem outras abordagens.

Vemos nessas vertentes da EF semelhanças (como o esporte, jogo e habilidades motoras) e diferenças (habilidades motoras específicas, questionamento de práticas reprodutoras) nas propostas de trabalho para os alunos na escola, proporcionando assim uma visão ampla da área, entretanto podemos facilmente nos confundir com um emaranhado de perspectivas de ensino, ocasionando dificuldades na compreensão do objeto de estudo e consequentemente nas práticas pedagógicas e nos objetivos educacionais do professor. Embora haja diversas vertentes para o trabalho na EF, estas que foram apresentadas surgiram como crítica ao modelo esportivista e biológico que dominava e ainda predomina na área (DARIDO, 2008).

Até esse ponto procuramos mostrar o que é a EF e como ela pode se apresentar numa perspectiva pedagógica no interior da escola. Partindo desse contexto das vertentes de trabalho do professor podemos compreender que as profundas mudanças que ocorreram na Educação Física sobretudo, a partir da década de 80 no Brasil, o olhar para a Educação Infantil não é abordado ao longo da história da Educação Física Escolar (EFE). As atividades de EF (ginástica) por volta de 1854, eram realizadas na escola de instrução primária elementar com denominação de 1º grau (hoje conhecido como Ensino Fundamental). E no período de 1961 com a promulgação da Lei n. 4024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-

LDB) a EF foi agregada à lei e se constituiu na única prática educativa a receber um tratamento especial. Em seu art.22 obrigava as vivências nos cursos primários (ensino fundamental) e médio até os 18 anos de idade.

Na escola primária a EF tinha como objetivo a recreação (individual e coletiva) nos seus variados aspectos. Era realizada por meio das atividades naturais, jogos, atividades rítmicas, dramatizações. Na LDB n. 5.692/71 as aulas de EF compreendiam um conjunto de jogos, desportos e recreação, se preocupava com a atitude postural adequada, com a coordenação sensório motora, o aperfeiçoamento dos sentidos, e o aumento da expressão rítmica e promover por meio da atividade física o desenvolvimento integral da criança. Além disso trabalhava com o esquema corporal, o equilíbrio, a lateralidade entre outras habilidades baseadas na psicomotricidade, pois eram capazes de favorecer o processo de alfabetização nas escolas primárias (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

A partir de 1996 o currículo que vigorava é reorganizado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD/EN nº 9.394). O processo de escolarização brasileiro inicia pela educação infantil e termina formalmente na Graduação, no Ensino Superior. As aulas de Educação Física ao contrário das épocas passadas, e, segundo o artigo 26, devem ser "integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar´´. A EF é nomeada como um componente curricular da educação básica. Nota-se que desse ponto em diante a EF toma forma nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) na escola, e ao ser colocada nas mesmas condições das demais disciplinas é reconhecida e se reflete numa organização em aspectos teóricos-didáticos- metodológicos que consolidam a educação escolar e de estar centrada no ensino de conhecimentos específicos (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

2.3 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A LUDICIDADE

Ao falarmos de infância nós lembramos de nossa época como crianças, que brincávamos, jogávamos bola e nos divertíamos em qualquer tempo disponíveis que tínhamos para brincar. Temos a sensação que esse tempo para as infâncias é algo distante, difícil de se vivenciar, experiência, pois, as crianças têm que "aprender a brincar", ou como trabalhos escolares chamam de resgate as brincadeiras tradicionais. Nesse sentido cabe lembrar que aprendíamos brincadeiras na rua, em casa, com os amigos e nas famílias. Para Freinèt, as

crianças superam suas barreiras incorporado aos processos da vida pelos seus próprios meios ou com o apoio de parceiros e ou pessoas mais experientes (ELIAS, 1996).

Não temos a intenção de ser saudosistas, mas o sentimento é que para ser criança, se faz necessário antes passar pelo mundo dos adultos, isto é, ser um adulto em miniatura ou levar a criança a uma vida com atitudes fora de sua idade como se a criança tivesse maturidade para determinadas ações que são realizadas na fase adulta. Wajskop (1999) explica que o desenvolvimento da criança se constitui por suas experiências sociais a começar na infância, com a experiência sócio - histórica com adultos e pelo mundo por eles criados.

O conceito de infância é polissêmico, de forma abrangente e historicamente impreciso. Assim pensar em infância, logo vêm a pergunta: qual a infância que queremos para as crianças? Será que as crianças estão sendo crianças na escola? Essas questões nos fazem repensar qual a concepção de criança e infância estão inseridas no contexto escolar? Os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998) entendem criança como um sujeito social e histórico, profundamente marcada por suas experiências no meio social em que se desenvolve.

Já o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 020/2009 (BRASIL, 2009d), que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao referir-se à concepção de criança, ressalta que ela é:

> Sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

É importante destacar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído. Gomes (2013a) afirma que conhecer a criança pequena é um dos passos importantes da função docente, bem como considerar os riscos de se idealizar a educação na infância, categorizando e fragmentando os tempos, espaços e suas responsabilidades. Para Freinèt, a criança é entendida como ser totalmente dotado de humanidade. Nesse sentido conceber a criança como sujeito de direitos é respeitar seu espaço, desejos e sonhos entendendo a como criança, sobretudo no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Wajskop (1999) afirma que a atividade lúdica das crianças nas escolas tem sido didatizadas, limitando a uma reprodução de exercícios viso motores e auditivos, por meio da utilização de brinquedos, desenhos e outras práticas. O brinquedo

influencia e estrutura a cultura lúdica da criança, tanto no nível das condutas lúdicas, quanto com relação aos conteúdos simbólicos (BROUGÈRE, 2008). Do mesmo modo Wajskop (1999) explica que essas práticas sustentadas em materiais pedagógicos lúdicos e brinquedos deveriam resolver o ensino dos conteúdos programáticos as crianças, que não teriam iniciativa nem definiriam o tema das brincadeiras, ou seja, sem o direito de escolha, de participação ativa na construção da brincadeira lúdica. Freinet assegura que a diversidade de situações e de atividades educativas devem assegurar às crianças a oportunidade de vivenciarem alternadamente diferentes papéis. Assim Gomes (2013a, p. 48) ao tratar sobre o Direito à Infância e os jogos tradicionais afirma que:

> Adentrar no universo infantil, nas culturas produzidas pelas crianças, por meio do imaginário, das interações, pelas formas de conhecer e explorar o mundo, a partilha dos desejos, das necessidades e das curiosidades das crianças pequenas requer grande disponibilidade dos adultos/educadores, em contraposição à forma escolar caracterizada por tempos e rituais em que a criança se torna invisível e o "aluno" ganha dimensão privilegiada.

No sentido de reorganizar as práticas pedagógicas instituídas na Educação Infantil, pensar o brincar na infância têm sido um elemento chave para a elaboração de propostas que respeitem o direito da criança em se desenvolver como criança, num ambiente saudável e prazeroso. Assim a atividade lúdica por meio do brincar se torna peça indispensável para práticas pedagógicas voltadas para as crianças.

Huizinga (2010) afirma que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização, sendo inerente ao próprio homem. Huizinga conceitua jogo utilizando três palavras-chave que são: cultura, brincadeira e ação; ludicidade (forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos através de jogos, a música e a dança). Assim, para Huizinga, a realização do lúdico se dá no jogo (Homo Ludens), que tem sua essência no divertimento. Partindo dessa ideia, pensamos em organizar uma proposta de atividade pedagógica na pré-escola, isto é, uma proposta de prática pedagógica lúdica para pessoas com autismo apresentado mais adiante.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS FACILITADORAS PARA A INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM TEA NA INFÂNCIA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Durante nossas buscas para o entendimento do público alvo especificamente o Transtorno do Espectro Autista, fizemos uma segunda revisão bibliográfica em periódicos científicos voltados para a prática pedagógica da Educação Física com o intuito de aproximar o objeto de estudo da criança com TEA nas aulas de EF no Brasil, são os períodicos: Movimento, Motrivivência, Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Journal of Health & Biological Sciences. Nessa parte do estudo buscamos aprofundar a compreensão do TEA numa perspectiva da Educação Física e Infância no que tange as vantagens e benefícios de sua prática no cotidiano e suas possibilidades no interior da escola.

Chicon et al (2018) aborda a relação do faz de conta da criança autista numa perspectiva histórico cultural, fazendo uma análise para compreender como se manifesta essas brincadeiras numa brinquedoteca universitária, que indica que a criança com autismo pode desenvolver o jogo imaginário de forma mais elaborada, desde que tenham condições adequadas para isso, colocando o professor mediador como peça fundamental para esse processo.

Do mesmo modo Macedo et al (2017) reafirmam a importância do papel mediador do professor para o processo de inclusão de um aluno com TEA. No trabalho com o deficiente Rezende; Moreira; Torres (2014) mostram a importância do trabalho psicomotor nas aulas de EF indicando benefícios a saúde, ao estado de humor, qualidades de vida, além de incluir os participantes durante as práticas.

Encontramos ainda estudos que mapearam pesquisas anteriores da Educação Física na Educação Infantil como os trabalhos de Martins; Trindade; Tostes (2017) que apontaram em seus estudos que não há um referencial teórico predominante nessas produções, mas há influência de diversos campos teóricos nas discussões como Psicologia (Vygotsky, Leontiev, Piaget), da Antropologia (Huizinga) da Pedagogia (Kishimoto, Brougere), da Educação Física (Sayão) e do comportamento motor (Gallahue).

A inclusão na EF escolar é exposta por Carvalho et al (2017) ao analisar a percepção dos docentes de EF das escolas de Franca/SP acerca da forma como têm vivenciado a inclusão durante sua prática profissional, que observou as dificuldades de consolidar a inclusão na EF escolar que se refletem de maneira negativa historicamente na EF. E como estratégia de

combate ao sedentarismo infantil na pré-escola Coelho et al (2018) considera que as atividades físicas no cotidiano infantil são importantes para crianças, mas que o valor dado as atividades não retratam as práticas no ambiente educacional.

A atividade física aeróbica regular melhora as habilidades motoras e as habilidades sociais de crianças e adultos com autismo, além de minimizar comportamentos agressivos, hiperativos e estereotipias. Segundo o Neuroconecta (2019a) os benefícios das atividades físicas para a pessoa com TEA são: aprimorar a comunicação, há redução de ansiedade, autonomia, melhora no humor, aumentar a autoestima, aprender novas habilidades, aumentar o foco e a concentração. Nessa perspectiva, Aguiar; Bauman; Pereira (2017) num estudo de revisão literária sobre a importância da prática de atividade física para o desenvolvimento de pessoas com TEA, mostram que a maioria dos estudos visava à melhora dos padrões de comportamento, alterações motoras, interação social e atenção dos indivíduos autista indicando exercícios aeróbios e exercícios para melhorar o equilíbrio.

Sá (2017) traz uma compreensão de infância como uma categoria de estrutura social, discutindo os conceitos de infância e culturas infantis através de um relato de experiência inspirado no currículo cultural de Educação Física valorizando as culturas infantis que se constituem como importante aspecto da diferenciação da infância e o diálogo para que se assegure o direito da criança no processo educativo nas aulas de Educação Física numa perspectiva cultural.

Da mesma forma encontramos o trabalho sobre noções de infância que permeia o currículo de EF em Freire; Barreto; Wiggers (2017) que, ao analisarem em diversos documentos, apontam para a importância da dimensão lúdica para a educação de crianças e o desafio com a disciplina para não incidir apenas no ensino de habilidades motoras, ou ainda fazer uso das práticas corporais como apoio de conteúdos de outras disciplinas. Além disso, a falta de um trabalho integrado com os demais professores, dialoga com o trabalho de Cruvinel (2017) que indica a predominância dos aspectos físico motores na educação Infantil e a relevância do trabalho coletivo.

O trabalho educativo na EF Inclusiva foi abordado também por Simões et al (2018) que discutem as relações com os propósitos da inclusão de estudantes numa escola regular numa perspectiva crítico dialética que se aproxima da EF Crítico Superadora e coloca que o grande desafio é ir além da adequação de materiais, ambientes e metodologias para as vivências das práticas corporais, pois é preciso desafiar os sujeitos e uma reorganização dos objetivos, conteúdos, métodos e recursos.

Verificamos nas pesquisas sobre a prática da atividade física na infância e na inclusão, que ainda são presentes nos estudos um forte viés biológico e comportamental nos locais onde foram realizadas as investigações. Entretanto algumas descobertas partem para outras áreas do conhecimento como a Psicologia, Antropologia, Pedagogia e Sociologia, que se aproximam dos temas da aprendizagem e do desenvolvimento de diferentes sujeitos em situações sociais, afetivas cognitivas.

Nossa intenção ao apresentar as pesquisas acima é compreender que há necessidade de um olhar para a criança com TEA em aulas de EF escolar para que se possa facilitar a interação e comunicação dessas pessoas.

Nos apoiaremos nas contribuições da teoria de Vygotsky no que se refere a concepção de indivíduo que se auto constrói nas relações sociais com o outro e seu estudo sobre a defectologia[22], isto é a criança com deficiência. Nesses estudos Vygotsky coloca também o conceito de compensação (conhecido hoje como plasticidade) que Schwartzman (2018, p. 80) explica como:

> A plasticidade cerebral é a capacidade que o cérebro tem de se modificar frente a estímulos ambientais, e essa habilidade está presente de forma mais acentuada nas fases mais precoces do desenvolvimento. Afirmando que quanto mais cedo for instituída a intervenção, melhores serão os resultados do tratamento, com programas de intervenção iniciados antes dos 3 anos com mais chances de sucesso.

Utilizaremos, do mesmo modo, os conceitos de mediação durante as aulas para interagir com as crianças. Vigotsky ao explicar a deficiência coloca como primária a causa orgânica e secundária de natureza social e a perspectiva nas possibilidades, pois acreditava que todos os sujeitos poderiam aprender desde que fossem oferecidas chances para exploração de seu potencial. Assim, para Vigotsky instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas (OLIVEIRA, 1992).

Partindo do entendimento do desenvolvimento, as funções básicas de movimento, coordenação e modulação de estímulos são o suporte para o progresso de habilidades mais complexas na relação do indivíduo com TEA e seu ambiente. Pessoas com TEA estabelecem movimentos de coordenação com menos integração entre o sistema visual e manual

[22] é o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (VIGOTSKY, 1997).

(visomotora[23]). Em atividades de apontar e pressionar apresentam também prejuízo em relação ao desenvolvimento aos outros indivíduos, mostrando falta de sincronia entre os processos ocular e manual Bosa; Teixeira (2017). Esses autores ao esclarecer dificuldades de crianças com TEA em diversas pesquisas, elucidam que as dificuldades com expressões faciais, imitação, atividade motoras simples, como exercícios de academia e dança, e mesmo dar tchau, em razão da falta de percepção e controle dos movimentos corporais são devido a incidência alta de Hipotonia[24] e apraxia[25] em pessoas com TEA (BOSA; TEIXEIRA, 2017).

2.5 A PRODUÇÃO DE MATERIAIS ESPECÍFICOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS COM TEA

Em aulas de EF uma das maiores reclamações de professores são a falta de espaços adequados para as vivências e a falta de materiais pedagógicos para o docente desenvolver o trabalho com as crianças. Assim as escolhas dos instrumentos da função do professor em aulas de EF pode variar de aula para aula e, deste modo a maneira que se utiliza tais ferramentas no trabalho pedagógico.

Materiais[26] são essenciais para um bom desenvolvimento das aulas de EF na escola e os mais tradicionais comumente encontrados na escola são: bolas, cordas, cones, arcos (bambolês), entre outros. Entretanto a escolha de utilização de tais materiais pode limitar ou levar as aulas a referências de utilização seguidamente com padrões definidos de movimentos e habilidades relacionadas a eles, ocorrendo entre as crianças comparações de habilidades que podem levar ao caráter discriminatório, colocando quem sabe e quem não sabe praticar determinada atividade (MOREIRA; PEREIRA, 2011).

Outro aspecto importante é que a falta de material geralmente ocorre por ausência ou supressão de recursos financeiros nas instituições educacionais e ou por ausência do professor em exigir a compra de equipamentos pedagógicos para a disciplina junto a direção das escolas, fazendo necessário a utilização de materiais alternativos. Assim a utilização de recursos como materiais alternativos em aulas de Educação Física pode facilitar a diversidade

[23] É uma habilidade essencial para diversas interações com pessoas e com o ambiente.
[24] É resistência reduzida durante movimentos passivos das extremidades.
[25] É a dificuldade de executar movimentos complexos e gestos, mesmo tendo motivação e vontade para realizá-lo.
[26] Material utilizado também como ´´ Brinquedo´´ entendido como objeto suporte da brincadeira, brincadeira ação estruturada com regras, e jogo para designar o objeto como as regras do jogo da criança, referindo-se à ação lúdica.

de atividades e possibilitar práticas corporais sem padrão de referências de certo ou errado (MOREIRA; PEREIRA, 2011). Esses mesmos autores explicam o uso dos termos material adaptados, materiais não tradicionais e materiais alternativos e inovadores[27], que ajudam a entender qual é o recurso material mais adequado no momento de escolha para utilização nas aulas de EF. Do mesmo modo Freire e Scaglia (2003) explicam que materiais diversificados, coloridos e variados criam motivação para as crianças, pois, dão preferência a diversidade em detrimento da especificidade, estimulando assim a atividade lúdica e a criatividade.

A abordagem histórico- cultural ajuda-nos a compreender a relação entre os processos individuais que são constituídos pelas interações sociais com o outro e, essa relação se dará com os materiais nas aulas de EF por meio da mediação. Leontiev (2014) defende que a brincadeira infantil não é instintiva, mas, humana e constitui a base de percepção que a criança tem do universo dos objetos humanos. Assim, é característica das crianças querer agir sobre os objetos para poder dominá-los, mas nem sempre elas possuem os meios necessários para agir, assim sendo no sentido de minimizar a contradição entre o querer realizar e o conseguir realizar a criança lança mão da atividade lúdica (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY, 1988). Esses autores afirmam também que o jogo[28] é considerado como atividade principal na vida da criança, por ser a atividade que promove mais desenvolvimento psíquico dentre todas as que realiza, assim como o meio ambiente com o qual se realiza as atividades para esse desenvolvimento. Do mesmo modo,

Muitas vezes a ausência de respostas das crianças autistas em atividades, deve-se a falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital segundo Baptista e Bosa (2002), pois a forma como comunicam suas necessidades e seus desejos não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação convencional.

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

---

[27] *Materiais adaptados*, surge na maioria dos trabalhos como recursos adaptados a pessoas com deficiência e ou dificuldades de aprendizagem, *materiais não tradicionais*, em substituição ao termo materiais alternativos, pelo fato do termo alternativo estar relacionado à ideia de improviso e falta de planejamento e *materiais alternativos e inovadores* está mais ligado à ideia de reaproveitamento de materiais ou a utilização de materiais existentes para outros fins (MOREIRA; PEREIRA, 2011).

[28] Johan Huizinga apresenta também o jogo como um fenômeno fundamental da cultura.

No próximo capítulo abordaremos os caminhos da pesquisa, tipo de pesquisa, universo, os sujeitos, características do grupo, os cuidados éticos e os procedimentos utilizados no campo de pesquisa, além de apresentar os instrumentos da pesquisa, a observação participante com registro áudio visual e transcrição – seguido da forma de análise de dados.

III OS CAMINHOS DA PESQUISA

O conhecimento da escola investigada se deu em 2012 ao pedir transferência da unidade que o professor-pesquisador (da presente pesquisa) trabalhava para a atual, pois se localiza próxima a sua residência, facilitando o acesso à escola e possibilitando o entendimento do contexto ao qual estava inserido. A elaboração do pensamento para construir práticas educacionais na quadra/sala de aula numa concepção de diversidade e da diferença, requer não somente o conhecimento das questões que infringem a temática, mas coragem e responsabilidade para lidar com a segregação que atingem as pessoas com TEA ao longo da história. Identificar quais concepções de criança e educação é imprescindível para se pensar numa escola para todos, pois pressupõe a superação de preconceitos e julgamentos.

A pesquisa apresenta como problema a pergunta: Quais os limites e as possibilidades de interação e comunicação de crianças com TEA, por meio de atividades lúdicas inclusivas em aulas de Educação Física na pré-escola?

Especificamente realizamos revisão bibliográfica sobre os temas da Inclusão, Políticas Públicas nessa área, do Brincar, da Educação Física e do TEA na pré-escola.

Realizamos períodos exploratórios de observação e registro, passo a passo na pesquisa, com a finalidade de aprofundar o tema. O período da primeira exploração pedagógica (Apêndice II) foi compreendido entre 06-04-2018 e 18-5-2018, no acompanhamento das aulas de Educação Física relativas a duas turmas de Jardim (A, B) no período da tarde e duas turmas de pré-escola (A, C) no período da manhã que contavam com crianças que apresentavam o diagnóstico de TEA, em uma escola de Educação Infantil na região da Baixada Santista/SP. As aulas de Educação Física foram realizadas em 45 minutos, duas vezes por semana com cada turma. As aulas das turmas de pré-escola aconteciam às segundas e às sextas-feiras das 7h30 às 10h45 minutos e as atividades das classes de jardim aconteciam às terças e às quintas-feiras das 13h30 às 16h45 minutos.

Os participantes da etapa exploratória compreenderam: a professora especialista em Educação Especial que participava das aulas para acompanhamento das crianças com TEA, as mediadoras de inclusão que em todas as aulas de Educação Física tinham como objetivo fazer a interação da criança com o contexto da atividade, com as outras crianças e o apoio ao professor de Educação Física.

Cada sala tinha uma média de 16 crianças presentes e apresentava pelo menos uma criança deficiente com o diagnóstico de TEA. Os diários de campo descrito inicialmente são de seis semanas de aulas de Educação Física que compreende a partir da terceira semana do

mês de abril de 2018 até a penúltima semana do mês de maio, com o qual foi trabalhado como objetivo principal brinquedos e brincadeiras populares feitas com material de sucata (não estruturado) ou materiais disponíveis na escola (banco plinto, banco sueco, bambolês, pneus pintados, cordas, cones, bolas variadas). Para cada semana foi registrado por meio de imagens (fotografias) uma aula das salas de Jardim ou Pré-escola nas quais estavam as crianças com TEA ou não, participando das atividades em grupo ou individualmente, acompanhadas ou não pelas professoras mediadoras de inclusão e o professor de Educação Física. Nesse primeiro período exploratório as observações foram realizadas sem roteiro, para que pudéssemos explorar e verificar inicialmente como são a dinâmica das aulas, se há interação entre as crianças, se há interação entre crianças e professores (Educação Física e Mediadoras), se há algum tipo de comunicação alternativa ou adaptação para as crianças com TEA serem incluídas nas aulas e se as crianças brincam ludicamente.

Ao verificar a dinâmica das aulas no salão e no pátio (ambiente externo) identificamos que, nas atividades, os materiais não estruturados ficavam dispostos em cantos nos espaços da sala e as crianças escolhiam o material para brincar e ao desistirem da brincadeira, devolviam os materiais nesses mesmos lugares. As crianças com TEA, geralmente, ficavam andando de um lado ao outro do salão com a mediadora. As mediadoras de inclusão escolar[29], ao longo das aulas, tiveram um papel passivo, isto é, ficavam próximas à criança ou a deixavam sozinhas em algum canto do ambiente - na maior parte das observações. Chicon et al (2018) entende a função do professor mediador como relevante no processo de interação da criança com autismo, apontando dessa forma o papel da mediação nas relações e na comunicação com essas crianças.

A participação nas atividades das crianças, em geral, ocorre de forma dirigida, com o auxílio dos professores (Educação Física e Mediadora) que os seguram pelas mãos para leva--los a fazer a atividade, por exemplo: andar se equilibrando sobre o banco sueco, subir e pular de cima do banco plinto ou saltar no trampolim. As atividades realizadas com materiais e apoio do professor facilita a participação das crianças na aula, embora, continuem a ser restritas a espaços direcionados, que são pouco ou nada lúdicas e a escolha espontânea dos materiais não caracteriza a interação entre os pares nas brincadeiras. Além de serem atividades diretivas, comum em aulas de Educação Física (SOARES et al., 1992), a forma de escolha das crianças, previamente direcionadas, deixam a aula restrita apenas àquele

[29]O mediador de inclusão escolar atua como um elo entre os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aqueles com quem estabelecem relações no ambiente escolar, professores, colegas e equipe gestora. Tal mediação busca articular ainda o processo de aprendizagem stricto sensu (SANTOS, 2019).

ambiente, sem a criatividade e a exploração espontânea - que seria natural entre crianças pequenas. Nesse sentido, temos de pensar no direito da criança em ser criança em todos os espaços do ambiente educacional. Para que elas possam brincar ludicamente a Educação Física na Infância precisaria proporcionar locais apropriados para a interação e facilitar o desenvolvimento e o aprendizado das práticas corporais - de maneira lúdica.

O segundo período de exploração da pesquisa (APÊNDICE III) deu-se entre 09-05-2019 e 30-05-2019, seguindo roteiro de observação (APÊNDICE XI), pois, segundo André e Ludke (2018), é importante confrontar as primeiras ideias com as que surgiram mais tarde, isto é, comparar as anotações iniciais com os registros feitos ao longo do estudo. As observações das aulas de Educação Física foram apenas das turmas de jardim (A, B) pré--escola (A, C), pois, ao mudar o ano letivo na escola pesquisada, diversas crianças mudaram de instituição educacional, inclusive algumas das crianças que no primeiro período exploratório participaram dos registros. Nesse sentido, no segundo período de observação das vivências o número de salas participantes diminuiu de quatro salas para três e o número de crianças com ou sem TEA também teve diminuição para unicamente uma criança por turma. As aulas são no período da manhã.

Os sujeitos da observação eram as mediadoras de inclusão em duas das três turmas, o professor de Educação Física, as crianças de cada turma com cinco ou seis anos de idade e uma média de 15 crianças por aula, sendo uma com diagnóstico de TEA por sala. A observação para coleta de dados no período exploratório foi realizada por meio de observações de filmagens e fotografias (BAUER; GASKELL, 2002) referentes a todas as crianças da turma, com duração de aproximadamente 25 a 40 minutos (parte principal de desenvolvimento da aula e posteriormente roda de conversa).

Na segunda fase exploratória da observação foi utilizado um roteiro reorganizado após as primeiras impressões das aulas anteriormente observadas. Para termos um olhar atento ao que acontecia na aula, levamos em consideração o problema e os objetivos da pesquisa que são as possibilidades de interação e comunicação por meio de atividades lúdicas com as crianças com e sem TEA. Para isso, observamos se ocorreram alterações na dinâmica das aulas, na organização dos espaços, na escolha dos materiais pedagógicos, na interação entre crianças e entre crianças e professores, além de observar a dimensão lúdica nos momentos de brincadeiras.

Apesar da reorganização dos espaços físicos, a dinâmica no momento das atividades, pouco se alterou. Além disso, verificamos que a exploração do ambiente e materiais pelas crianças não se modificou, pois continuavam escolhendo os materiais em cantos da sala, mas

a brincadeira apresentava a mesma diretividade. Outro ponto a se destacar foi a quantidade de elementos visuais dentro da sala que deixava o local com muitas informações. Em alguns momentos, a criança com autismo tentava pegar um dos jogos que estava sobre um armário no salão, tirando o foco das atividades propostas pelo professor, além do direcionamento que imperavam nas escolhas de cada brinquedo exposto nos cantos.

Já a interação entre as crianças sem autismo apareceu com maior frequência, mas as crianças com autismo continuavam a ficar invisíveis porque participavam das atividades acompanhadas por seus professores mediadores ou de Educação Física, não havendo nenhuma aproximação entre as crianças típicas e não típicas.

A terceira fase foi realizada no mês seguinte no dia 25/06/2019 (Apêndice IV), com as turmas de pré-escola da sala vermelha, amarela e verde no período da manhã. Nessa fase, após apresentarmos no nosso grupo de pesquisa as observações das fases I e II, verificando as limitações das atividades lúdicas, as interações entre crianças e a comunicação com as crianças com TEA. A partir desse debate em grupo e das sessões de orientação, reorganizamos novamente o processo da pesquisa. Foi proposto para as aulas de Educação Física uma dinâmica de interação desde o início da aula. Desse modo nos baseamos na Pedagogia Freinètiana que apresenta um modo diferente de pensar a escola. Freinèt, já na sua época, no início do século XX, na França, por meio das aulas passeio e de uma abordagem naturalista de educação, baseava sua abordagem pedagógica em 4 eixos: livre expressão, autonomia, cooperação e trabalho, com formas de facilitar a autonomia das crianças, além de ser um instrumento que estimulava a criança a participar das atividades como a elaboração de Livros e Jornais de Parede (ELIAS, 1996).

Dessa forma, as crianças passam a ser responsáveis por seus atos, favorecendo a autonomia e a resolução de conflitos. Os Jornais de Parede - na visão freinètiana - eram compostos de envelopes com o seguinte dizeres: ‘eu felicito, eu critico, eu proponho’ - criando situações para que as crianças refletissem sobre suas ações e despertassem a curiosidade. Assim, nessa fase, fizemos uso da roda de conversa no início e ao final da aula com as indagações pertinentes para a pesquisa, além das observações das interações realizadas após as reflexões. Na fase IV, finalizamos com a reorganização nas rodas de conversa, com base no Jornal de Parede de Freinèt (“Eu Felicito; Eu Proponho; Eu Critico”), 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, com o uso de materiais pedagógicos que farão parte da aula para primeiramente facilitar a comunicação e, como segundo passo, para inspirar o senso de responsabilidade entre as crianças na

organização da dinâmica da aula, além do senso coletivo na participação de todos. Essa última fase se deu no período de 05/11/2019 e 19/11/2019 (APÊNDICE V), com as três turmas investigadas na pesquisa.

A partir desse ponto, reorganizamos as aulas utilizando elementos visuais (APÊNDICE XII) no início de cada roda de conversa, apresentando, assim, uma rotina simples de organização do ambiente com os materiais pedagógicos de Educação Física numa placa feita de EVA, para nos comunicar com as crianças fazendo uso de imagens colocadas nessa placa para facilitar o entendimento da aula para todos, sobretudo as crianças com TEA, possibilitando uma maior comunicação e interação entre os pares. Para simplificar o processo, uma placa com as imagens ficou permanentemente afixada no armário no salão, com a sequência de imagens dos materiais 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.

Nesse sentido não perdemos de vista nossa posição quanto ao conceito de criança com TEA e a concepção de sujeito de direitos - com condições e possibilidades. Entendemos que a utilização de materiais de apoio nas aulas de EF puderam facilitar o entendimento das vivências por todas as crianças e não somente com as crianças autistas.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa configura-se como abordagem Qualitativa que segundo Gerhardt e Silveira (2009) não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, isto é, ao utilizar a abordagem qualitativa, o pesquisador se opõe ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Ao indagar a relação entre crianças com autismo e sem autismo no ambiente escolar, o trabalho se propõe a identificar os limites e as possibilidades de interação e comunicação com crianças com TEA em aulas de Educação Física.

Minayo e Sanches (1993) aponta ainda que os estudos qualitativos objetivam investigar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos, sendo capazes de serem incluídos profundamente. Minayo (1994, p.22) assinala que

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos,

> aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização das variáveis.

Na mesma linha de pensamento, André e Ludke (2018) explicam que além do ambiente natural como sua fonte direta de dados, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Assim, nosso intuito em averiguar a interação e comunicação de crianças com TEA perpassa rever a nossa prática pedagógica durante as aulas, dialogando desse modo com os fundamentos preceituais da pesquisa qualitativa.

Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa busca o porquê das coisas, expressando o que cabe ser feito, sem quantificar valores e as trocas simbólicas, não se submetem à prova de fatos. Nesse sentido, pesquisar a criança com TEA no ambiente natural de uma instituição de educação infantil em aulas de educação física busca compreender os significados nas relações estabelecidas na constituição da criança entre seus pares e entre adultos e crianças em um ambiente lúdico.

3.2 O UNIVERSO, OS SUJEITOS, AS CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E OS CUIDADOS ÉTICOS

3.2.1. O universo e os sujeitos da pesquisa

A escola participante na pesquisa está inserida na área urbana num bairro de classe média, no qual há no entorno da escola outros estabelecimentos de ensino público, sendo um de Educação Especial, dois de Ensino Fundamental e um de Ensino Médio. Há também dois Complexos Esportivos públicos e estabelecimentos comerciais variados. Conta com uma Unidade Básica de Saúde (UBS) que atende à população do bairro. A maioria das crianças reside nas proximidades da escola, embora a escola atenda a crianças que residem em outro município vizinho (Guarujá, em especial no bairro de Santa Cruz dos Navegantes), em bairros próximos à travessia de balsas e barcas, pois alguns desses pais ou mães trabalham próximos à escola.

A escola Caminho Feliz[30] atende a um total de 151 crianças de 2 a 6 anos que compreende o Maternal I, com 22 crianças, o Maternal II A e B com 44 crianças, atendidos,

[30] Nome fictício para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

em sua maioria, em período integral (das 7h45 às 17h00) e algumas crianças são atendidas no período parcial, por necessidade da criança ou a pedido dos pais. As crianças maiores, do Jardim A com 17 crianças, Jardim B com 20 crianças e Jardim C com 20 crianças, além da Pré-Escola A com 20 crianças, Pré-Escola B com 17 crianças e Pré-Escola C com 16 crianças frequentam o período parcial (das 7 às 11h45 ou das 13h às 17h45 minutos).

A escola conta com trinta professores efetivos em sala de aula. Há apenas um professor de Educação Física que atua com todas as turmas nos dois períodos, (exceto o Maternal I) e duas professoras especialistas em Educação Especial, uma no período da manhã e uma no período da tarde que trabalham na sala de recursos multifuncionais (SRM). Além desses profissionais habilitados para os cargos que exercem, existem profissionais destinados a projetos específicos como: Mediador de Inclusão Escolar (MIE), para atender às crianças com deficiência e transtornos e geral.

A escola possui também dezessete funcionários gerais como: duas secretárias, dois inspetores, cinco cozinheiras, duas professoras readaptadas na biblioteca, seis funcionárias da limpeza e uma equipe gestora que trabalham oito horas diárias distribuídas a atender os dois períodos de aula e são a Diretora, uma Assistente de Direção, uma Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica (todas do sexo feminino). Há projetos educacionais que norteiam as ações da instituição (ANEXO I), baseando-se do mesmo modo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com seus objetivos educacionais (ANEXO I).

3.2.2. As características do grupo e do ambiente pesquisado

A pesquisa foi realizada com três grupo/sala (vermelha, verde, amarela) da escola Caminho Feliz. A sala vermelha é uma sala ampla com espaço para até vinte e oito crianças e tem a frequência em torno de dezessete crianças. Em suas paredes estão colados diversos trabalhos das crianças e na lateral há portas de vidro altas que deixam o ambiente natural, ou seja, a luz do dia clareia a sala, assim como o sol deixa o espaço mais agradável. Há na sala uma lousa escura e as cadeiras estão enfileiradas uma atrás da outra. Na outra lateral estão os armários com diversos materiais guardados com acesso apenas para as professoras que deixam os armários fechados. A sala tem vinte crianças, sendo dezoito típicas, uma com Transtorno Opositor Desafiador e uma com quadro de Espectro Autista F.84 (segundo o

diagnóstico do Neuropediatra)[31]. A professora da sala vermelha é experiente e tem vinte e seis anos de trabalho nessa função no setor público, conta ainda com uma mediadora de inclusão para dar apoio pedagógico às crianças com autismo e esta conta com vinte anos no magistério, mas nas aulas de Educação Física não acompanha as crianças para dar auxílio. As famílias da turma vermelha são participativas, estão na escola em diversos momentos, com duas mães participantes no Conselho de Escola e sempre se interessam em saber de possíveis eventos envolvendo as crianças.

A sala verde, assim como a vermelha, é uma sala ampla com espaço para até vinte e oito crianças e tem a frequência em torno de quinze crianças. Em suas paredes estão colados diversos trabalhos da turma e na lateral há portas de vidro altas que deixam o ambiente natural. Os armários da sala verde ficam abertos e as crianças podem pegar os materiais expostos, quando solicitado pela professora. A lousa é escura e as crianças podem desenhar assim que terminam suas atividades e as cadeiras se encontram em formato de U para melhor visualização de todas as crianças. A sala conta com dezessete crianças, com dezesseis crianças típicas e uma com diagnóstico precoce de TEA, leve, com boa interação socioafetiva, porém com atraso de linguagem expressiva e componente de hiperatividade (CID 10: F. 84, R.46)[32], demandando alguns cuidados nas funções básicas do dia a dia. A professora da sala tem formação em Pós-Graduação *Stricto-Sensu* (Mestrado em Educação) e experiência como profissional do Magistério no setor público. Na sala tem, do mesmo modo, uma professora mediadora com poucos anos de Magistério que acompanha a criança com TEA, por vezes de forma ríspida e rígida com a criança. As famílias dessa turma são participativas, tanto no Conselho de Escola, limpeza, pintura da escola como em conversas em grupos fora do ambiente escolar, questionando o andamento das atividades pedagógicas. A mãe da criança com TEA está sempre na escola e põe em dúvida, com frequência, o trabalho realizado com seu filho, manifestando, por vezes, a necessidade de exclusividade dos adultos com a criança, reprovando, por vezes, as ações da escola, reivindicando atendimento personalizado para seu filho, como em clínicas de atendimento para PCD e TGD que incluí o autismo.

A sala amarela é uma sala ampla com espaço para até vinte e oito crianças e conta com dezesseis crianças. Em suas paredes estão alguns trabalhos colados, pois a professora deixa a

[31] No Código Internacional de Doenças (CID 10) F 84 é classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento. Atualmente existe a CID 11 que se classifica como 6A02 Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Disponível em: https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/, acessão em: 20 de junho de 2019.

[32] R46 - Sintomas e sinais relativos à aparência e ao comportamento.

parede para colar apenas as letras do alfabeto e na lateral também há portas de vidro altas. O formato da sala é em U também que facilita o diálogo entre todos. Na sala há quinze crianças típicas e uma com TEA, que segundo o Neurologista, consultado pela família, apresenta ainda má formação congênita múltipla de mãos e membros inferiores, além de atraso expressivo de linguagem, discreto *déficit* em interação socioafetivo e agressividade. A criança faz uso de andador, tem acompanhamento duas horas por semana por uma instituição clínica que faz intervenções psicopedagógicas e acompanhamento escolar, com o qual um psicopedagogo acompanha a rotina da criança na escola, fazendo orientações para a equipe escolar com o objetivo de ajudar nas intervenções, quando possível. A professora da sala tem cerca de vinte e cinco anos de magistério e apresenta uma postura rígida, não permitindo conversas entre as crianças. Na turma, do mesmo modo que nas outras, há a presença da mediadora de inclusão, que conta com oito anos como professora na rede municipal, com formação em Letramento. As famílias dessa turma são pouco participativas, exceto a mãe da criança com autismo que é a mesma mãe de outra criança com TEA da sala verde.

O ambiente da pesquisa ocorre em dois locais, o salão de vídeo, que duas vezes por semana se torna a sala de Educação Física e o Pátio. A sala de Educação Física é ampla, cercada de armários com diversos materiais da escola guardados e materiais pedagógicos de Educação Física em caixas num canto da sala e em cima dos moveis, dois espaldares para atividades de ginástica, uma televisão com DVD, som e caixas de jogos de montar sobre os armários. Nos cantos há dois bancos suecos, um banco plinto, dois trampolins, um túnel (minhocão) e cadeiras em outro canto. Cabe ressaltar que nessa sala há muitos estímulos visuais e materiais, que podem desconcentrar as crianças nas atividades. O pátio externo é cercado por árvores e uma quadra no meio desenhada com o planeta terra em volta de crianças de diversas etnias. Em outro canto está desenhado no chão uma amarelinha - na forma de centopeia - e nas paredes o parque sonoro, que se espalha nas outras paredes do pátio externo, cada qual com um material para estimulação visual, auditiva e cinestésica. Há também materiais como casinha, gira-gira e tico-tico que as crianças do maternal I brincam no espaço, nos dias que não têm aula de Educação Física.

3.2.3. Cuidados Éticos

Para a realização da pesquisa houve a anuência dos participantes conforme a Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL,

2012), respeitando a dignidade e a autonomia da pessoa, assegurando sua vontade em contribuir e em permanecer, ou não, na pesquisa por intermédio de manifestação expressa livre e esclarecida (Termo de Consentimento Livre e Esclarecida/TCLE) e (Termo de Assentimento/TA), assegurando a proteção de toda a informação e imagem referente às crianças para não haver riscos sobre sua integridade física, moral e social. Os pais e/ou responsáveis pelas crianças das turmas pesquisadas serão os responsáveis pelo consentimento de participação destas na pesquisa assim como o Termo de Assentimento criado especificamente para as crianças para que os próprios sujeitos escolham participar ou não da pesquisa. Para isso, iniciamos a busca pelas autorizações necessárias para realizar a pesquisa com crianças. Primeiramente, fomos à Secretária de Educação de Santos no setor de Recursos Humanos fazer uma carta pedindo anuência para realizar a investigação na instituição, descrevendo o projeto de pesquisa e as etapas para sua realização. Além disso, foram requisitadas também informações sobre o número de PCD e TGD com laudo, de todas as escolas municipais, divididos por unidade de ensino e o número de autistas por instituição educacional. A resposta das informações requisitadas veio quatro meses após o pedido, quando justificaram a demora devido o número de informações requeridos no documento na secretária.

Com o documento aprovado pela Secretaria de Educação (ANEXO II) enviamos à direção da escola pesquisada uma Carta de apresentação (APÊNDICE VI), pedindo permissão para a pesquisa e em seguida elaboramos um TCLE para os pais (APÊNDICE VII) das crianças que fazem parte da investigação e um outro TCLE para as professoras mediadoras (APÊNDICE VIII).

O Termo de Assentimento elaborado para as crianças (APÊNDICE IX) levou um tempo maior para sua elaboração, porque além de ser preparado com uma linguagem com a qual a criança pudesse entender, teve de levar em consideração que são crianças que não leem e não escrevem, principalmente as crianças com TEA que também não falam, apenas gesticulam corporalmente apontando algo que tiverem interesse.

A pesquisa de campo iniciou a partir da aprovação pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP) da Universidade Católica de Santos, que foi aprovado no dia 15 de outubro de 2019 com o número de parecer 3.642.696 e o número de CAEE - 16441219.5.0000.5536 (ANEXO III). As atividades na pesquisa têm como fatores de risco a segurança, ou seja, qualquer atividade lúdica que possa causar danos às crianças será excluída das vivências, sendo facultado o direito de a criança sair da pesquisa

a qualquer momento, e o pesquisador fica responsável pelo atendimento imediato ao pesquisado (Norma Operacional nº 001/2013 – BRASIL, 2013).

Os resultados do trabalho de pesquisa serão informados aos responsáveis dos participantes, por meio de reuniões de pais na própria instituição, sendo apresentadas as etapas do trabalho e os resultados da intervenção. Se necessário, uma cópia do estudo ficará disponível na instituição escolar para esclarecimentos posteriores.

3.3. OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS

Como instrumentos de pesquisa fizemos uso de análise documental e observação participante com registros em DC, fotos e vídeo-gravações. Os documentos se referem àqueles que são orientadores do trabalho pedagógico da Secretária Municipal de Educação de Santos e da Política Educativa da escola, a saber:

- Do município: Plano Municipal de Educação de Santos (SANTOS, 2015) e Plano de Curso de Educação Infantil (SANTOS, 2019);
- Da escola: Projeto Político Pedagógico (Anexo I), o Plano de aula do professor de Educação Física (APÊNDICE I).

Bardin (2016) afirma que a análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação (BARDIN, 2016). Nesse sentido, o trabalho procura analisar a experiência do próprio pesquisador em seu contexto pedagógico e com seus pares, assim André (2007, p.122) salienta que:

> Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentos teórico metodológico disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico, isto, é, extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas de conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional.

Utilizamos a observação que é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos e percepções na obtenção de determinados aspectos da realidade. Enquanto ferramenta de registro, o DC se torna fundamental para a investigação na pesquisa qualitativa, pois cria a possibilidade de o pesquisador registrar minucias de seus

trabalhos e verificações dos diversos grupos sociais e culturais. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. Gerhardt e Silveira (2009, p.76), ao citarem Falkembach, entendem que DC é

> Um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários.

A observação participante ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Procura captar imagens da realidade, seus detalhes, envolvendo informações do local, pessoas, ações e conversas observadas. A observação participante, segundo André e Ludke (2018) consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo com o qual a identidade do pesquisador e os objetivos de estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início.

Efetuamos os registros na forma descritiva, como registros relativos às situações, na ordem em que ocorrem, podendo ser registradas no momento ou posteriormente à observação. A observação reflexiva corresponde às reflexões do pesquisador sobre o que foi observado com análises acerca do foco, do problema e intenções da pesquisa, ocasião em que podem surgir ideias, percepções e sentimentos que ocorreram durante a ação observada, nos contatos formais e informais, registrados ao vivo ou o mais imediatamente possível (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Como complementação do procedimento de produção de dados para identificar as dificuldades e as possibilidades de intervenções lúdicas como processo de interação e comunicação com tais crianças no contexto das turmas pesquisadas, fizemos uso de fotografias e gravações audiovisuais para observação das atividades pedagógicas exploratórias com as crianças no salão/quadra para que pudéssemos obter dados referentes ao ambiente de aula, espaços e organização, além do entendimento do processo de inclusão da criança se houver, observando aspectos como práticas corporais propostas para as crianças, atividades realizadas em grupo (roda de conversa e brincadeiras lúdicas).

3.3.1 A análise dos Dados

3.3.1.1. Análise de Conteúdo

Após a seleção dos documentos, recorremos à análise de conteúdo que, segundo André e Ludke (2018), apresenta-se como uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas. Do mesmo modo, elaboramos o roteiro de análise de documentos (APÊNDICE X) baseado em Cellard (2010) que organiza essa construção em etapas para melhor compreensão e investigação do documento com o qual se pretende conhecer. A primeira etapa para essa análise consiste em compreender as particularidades da forma e organização do documento, como uma análise preliminar para conhecimento das identidades dos autores e a quem se destina. É fundamental que se compreenda, também, a procedência, a autenticidade e a confiabilidade do texto, seus interesses e sua qualidade quanto às informações disseminadas, além da natureza do que está escrito antes de fazer inferências, pois é necessário saber o contexto no qual ele foi redigido.

A segunda etapa busca delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos-chave e é outra parte desse instrumento de pesquisa que temos de dar importância, para que a análise seja realizada de forma a trazer clareza no entendimento do que está sendo averiguado. Destaca-se, ainda, a relevância das aferições realizadas durante o processo de análise, a fim de que a investigação possa ser a mais fidedigna possível.

A análise do roteiro documental, para a parte geral dos documentos, teve como propósito analisar a partir dos temas-chave da pesquisa conforme Prado; Pedro e Gomes (2018), a saber:

Parte I: Identificação, contexto social, a quem se destina e formas de organização:

- Autores e contexto;
- Produção do documento;
- Organização;

Parte II: Concepção Educacional:

- Qual a concepção de Educação do documento?
- Quais concepções de criança, professor e de ensino/aprendizagem?

Parte III: Lógica Interna/palavras chave:

- Como o argumento do documento se desenvolve?
- O documento é baseado em atividades para pessoas com TGD ou aponta para orientações educacionais gerais?

- Conceitos chave e
- Observações gerais sobre o documento.

3.3.1.2 Observação participante e registro

Para organizar a observação e fazer registros pertinentes ao estudo, estruturamos um Roteiro de Observação (APÊNDICE XI) para os registros em DC, com base nos estudos de Bell (2008) que situa de maneira geral o DC como uma forma atrativa de coletar dados sobre a forma com as pessoas passam seu tempo e na pesquisa é tratado como registro de atividades profissionais, com informações importantes sobre padrões e atividades do trabalho. O DC ajuda no momento da reflexão a respeito das peculiaridades encontradas no cotidiano do campo estudado, auxiliando como mais um instrumento de análise, com a reflexão e a análise do pesquisador a respeito daquilo que chama a atenção no ambiente analisado. A esse respeito o documento Práticas Cotidianas da Educação Infantil (2009) explica que a organização do tempo e do espaço precisa oferecer na pré-escola experiências diversas com outras crianças e brincadeiras que estimulem o desenvolvimento (BRASIL, 2009c).

Segundo Forneiro (1998) o termo ‘espaço’ refere-se ao espaço físico, isto é, aos locais destinados para a atividade, caracterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pela mobília e por seus arranjos. Do mesmo modo, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem nele. Nesse sentido, Forneiro (1998) salienta que o ambiente insere o conjunto do espaço físico e das relações com os quais se estabelecem os sujeitos.

Nas Práticas Cotidianas da Educação Infantil (2009c) se lê que para transformar espaços físicos em ambiente é preciso conhecer todos que habitam o espaço e construir em conjunto experiências de vida ali inseridos, havendo intencionalidade pedagógica. Da mesma forma, a organização do ambiente constitui parte indispensável do projeto educacional, traduzindo o modo de apreender a infância, a educação e o professor (BRASIL, 2009c).

Já o DC, de acordo com Minayo (1994), é uma ferramenta e pode ser um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico, em que se descrevem informações advindas da observação. Nesse sentido, Bell (2008) apresenta um checklist de diários, registros e de estudos de observação para podermos decidir o que observar e com o qual elaboramos um roteiro de observações com as seguintes questões para orientação e posterior análise do

pesquisador: i) por que observar, ii) para que observar, iii) como observar, iv) o que observar e v) quem observar. No mesmo sentido, Yin (2016, p.129) aponta que

> Na observação, muitos itens podem ser objetos de observação, isto é, dependendo do tema de pesquisa podem haver categorias a serem incluídas na observação. Categorias como: i) interação entre as pessoas, ii) as ações que estão ocorrendo, humanas ou mecânicas, iii) as circunstâncias físicas, incluindo sinais visuais e sonoros, iv) gestos e comportamentos não verbal.

Durante as observações, procuramos identificar a dinâmica da aula, verificando as interações e a comunicação da criança no espaço, com os materiais, com outras crianças, com o professor e a disposição da própria criança no ambiente. Para isso, definimos questões norteadoras para focar o olhar da pesquisa – em relação ao objeto dela: i) Como é a interação (o brincar) das crianças no ambiente de aula?; ii) As crianças manifestam interesse nos materiais para a brincadeira?; iii)Durante a aula as crianças interagem sem mediação do professor e/ou outros educadores ou somente com apoio?; iv) Como se dá o apoio do professor mediador? É utilizada alguma forma de comunicação alternativa?, v) Qual é a concepção de criança das professoras mediadoras?; vi) O professor de Educação Física interage com a criança autista nos momentos de brincadeiras lúdicas? De que forma?; e vii) As interações do ambiente e dos adultos/educadores com as crianças facilitam ou dificultam a comunicação com as crianças típicas e atípicas?

A parte inicial dos registros no DC começa com o que Minayo e Sanches (1993) chama de fase exploratória de pesquisa, que é um tempo dedicado a interrogarmos inicialmente sobre o objeto de estudo, os pressupostos, a metodologia apropriada para seguir o trabalho de campo. O modo exploratório contou com breves anotações no DC e foram elaborados sem roteiro pré-definido, pois, para Yin (2016) a experiência pode possibilitar as pessoas a antever o nível mais útil do volume de anotações, antes de começar.

IV. AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DA COMUNICAÇÃO E DA INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA PELA DIMENSÃO LÚDICA

Neste capítulo, apresentaremos os achados obtido por meio da análise dos documentos orientadores, que são o Plano de Educação do município de Santos, o Projeto Político Pedagógico da instituição investigada, o Plano de Curso de Educação Infantil, o Plano de Curso de Educação Física do professor pesquisado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a Lei Brasileira de Inclusão e nos registros de observações áudio-visuais descritos no DC.

A análise também contará com o diálogo entre autores referenciais para compreender as possibilidades e os limites da interação e comunicação das crianças com TEA em aulas de educação física na pré-escola.

4.1. Um olhar para os documentos orientadores sobre Inclusão e TEA nas escolas pesquisadas

Parte I da análise: Sobre identificação, contexto social, a quem se destina e formas de organização

Quadro II- Análise referente à identificação geral dos documentos selecionados

Documentos	**Autores e Contexto**	**Produção do Documento**	**Organização**
Plano de Educação do Município de Santos	Coordenado pela Secretária Municipal de Educação, adotou metodologia que promoveu a participação de mais de cinco mil cidadãos Santista, representantes dos diversos segmentos envolvido com a área educacional	Gestão Democrática do ensino público, autonomia dos entes federados e regime de colaboração	É organizado em 157 objetivos e metas em dez temáticas: Educação Infantil; Ensino Médio; Educação Superior; Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Tecnólogica e Formação Profissional; Educação Especial; Formação e Valorização do magistério e Financiamento e Gestão
Plano de Curso de Educação Infantil	Prefeitura Municipal de Santos, Secretaria de Educação	Subsidiar o professor no planejamento das situações didático pedagógicas	Organizado em sete eixos, e composto por blocos de conteúdo

Projeto Político Pedagógico	Secretaria de Educação, equipe escolar	Numa perspectiva Emancipatória, compreendendo o desenvolvimento para uma consciência crítica dos educandos	Identificação da UME, Identidade Institucional, Indicadores de Qualidade, Plano de ação, Plano de formação
Plano de Curso de Educação Física	Elaborado pelo professor de Educação Física	Concepção crítico superadora, tem um papel político pedagógico, visão crítica da realidade, proposta de intervenção e intervenção da realidade	Organizado em temáticas da Educação Física, e por blocos de conteúdo nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal
Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil	Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, com ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.	Estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil	É um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Infantil que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.
Lei de Inclusão 13146/Estatuto da Pessoa com Deficiência	A lei é a execução minuciosa de um arranjo internacional do qual o Brasil participou e que teve a sua internalização pelo Decreto Legislativo 186, de 09.07.2008 e pelo Dec. 6.949, de 25.08.2009. Ao assinar e ratificar, na forma do § 3.º, do art. 5.º, da CF/1988, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil se comprometeu a implementar medidas para dar efetividade aos direitos lá garantidos	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania .	Elencar direitos e deveres da pessoa com deficiência no território nacional brasileiro

Fonte: O autor

A partir da coleta de dados apresentada nos documentos acima, pudemos observar que a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) foi realizada em parceria, adotando uma metodologia que promoveu a participação de mais de cinco mil cidadãos santistas, representantes dos diversos segmentos envolvidos com a área educacional (SANTOS, 2015), criando após esse processo 157 objetivos e metas para dez temáticas, dentre elas a Educação Infantil e Educação Especial. Esses objetivos e metas foram elaborados por dez comissões

específicas (uma para cada área), instituídas por uma Portaria Municipal n. 63 de 30 de maio de 2008, com composição mista, totalizando 80 membros que são: 10 membros do Conselho Municipal de Educação, 44 técnicos e professores da Secretaria Municipal de Educação, 10 representantes das Universidades, 13 professores das Unidades Municipais de Educação, 03 supervisores da Diretoria Regional de Ensino.

Apesar de o documento apresentar a participação de diversos membros da área educacional na elaboração dos objetivos e metas, não mostra os critérios de escolha desses membros, pois na mesma Portaria apenas aponta os nomes escolhidos. Após elaboração de um documento inicial foram realizadas ampla divulgação e reuniões com outros representantes como diretores de escolas Estaduais e Privadas para legitimação do documento. Além disso, foi sucedido uma conferência em novembro de 2008 para a elaboração da proposta, precedida de nove pré-conferências com a participação da sociedade civil, agentes dos poderes públicos federais, estaduais e municipais que, segundo o documento, é de caráter democrático (SANTOS, 2015). Na elaboração do PME, no que diz respeito ao ambiente escolar, são levados em consideração números estatísticos de demanda, indicadores de resultado como o IPRS e o IDEB[33], além da taxa de escolaridade e sua estrutura na cidade.

O Plano de Curso da Educação Infantil é uma versão revisada, elaborada por uma comissão de Supervisores de Ensino de Educação Infantil e Coordenadores eleitos por seus próprios pares e membros da Seção da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SANTOS, 2019). Da mesma forma que no PME o PCEI não apresenta o critério de escolha para elaboração do documento, pois se imagina que escolher seus próprios pares, significa uma forma monocrática de proposição do documento. É organizado de forma descritiva, produzido com base nas expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas nas escolas, seguindo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil da Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009. O documento é dividido em sete eixos temáticos Linguagem Oral e Escrita, Conhecimentos Matemáticos, Movimento, Vivências Estéticas, Mundo Físico e Social, Conhecimento de Si e do Mundo e Vivências Éticas, subdividido em habilidades e conteúdo para cada modalidade: Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Jardim e Pré-escola.

Já o PPP (ANEXO I) é um documento que foi construído pela Secretaria Municipal de Educação de Santos e equipe escolar, numa perspectiva emancipatória, compreendendo o

[33] IPRS: Índice Paulista de Responsabilidade Social e IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

desenvolvimento para uma consciência crítica dos educandos por meio de ações no contexto escolar. É organizado por partes: Identificação da UME que mostra o número de funcionários, o número de salas e equipamentos disponíveis na unidade, além de apresentar sua Identidade Institucional contando parte da história que deu nome à escola. Apresentam os Indicadores de Qualidade que são metas a serem atingidas, com objetivos elaborados pela SEDUC, não levando em consideração o contexto educacional, nem a participação democrática dos atores que atuam na escola como os professores, funcionários e famílias, contradizendo a fala inicial do documento que se apresenta numa dimensão emancipadora. O PPP traz Planos de Ação elaborado pela SEDUC, com os quais os professores e funcionários apenas executam para atingir as metas e, ao final, o Plano de Formação que não aponta diretriz ou princípio dessa ação.

O Plano de Curso de Educação Física (APÊNDICE I) foi organizado pelo próprio professor - aqui também pesquisador -, pois no município não há documento específico que oriente a disciplina na educação infantil, embora haja o eixo Movimento no PCEI. Apresenta-se como um documento orientador para a realização de práticas corporais com crianças pequenas, na pré-escola, baseando-se num currículo por temáticas da área para realizar as situações de movimento em atividades como: habilidades motoras, jogos e sensações, ritmo, noção de imagem corporal, tempo e espaço.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica), com participação dos movimentos de educadores, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2010, p. 9). Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da educação infantil, que resultou numa série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009c). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”. A partir dessa proposta em 2009, uma comissão foi designada para elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a participação de diversas entidades nacionais e grupos de pesquisas que apresentaram contribuições para o documento e foi organizado com um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Infantil que orientam

as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

O início da Lei Brasileira de Inclusão 13146/2015 (LBI) ocorreu há mais de quinze anos no Congresso Nacional, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT-RS) com a criação do Estatuto do Portador de Necessidades Especiais (PL 3638/2000). O mesmo deputado, ao se eleger Senador, reapresentou a proposta, que acabou resultando na Lei 13.146/2015. A tramitação desse projeto na Câmara possibilitou à então relatora, deputada federal Mara Gabrilli (PSDB-SP), reorganizar o texto original às demandas dos movimentos sociais e aos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo 186/2008), que recomendava a eliminação de qualquer dispositivo que associasse deficiência com incapacidade (AGÊNCIA SENADO, 2019). Teve como objetivo em seu art. 2 assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por Pessoa com Deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania o Estatuto da Pessoa com Deficiência tem como função principal efetivar princípios e regras previstos a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. O documento foi organizado de forma a elencar direitos e deveres dos deficientes no território nacional brasileiro. Lembramos que o TEA se enquadra na categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento e não de Pessoa com Deficiência.

II- Concepção de Educação, criança, professor e ensino -aprendizagem

Quadro III- Análise referente a concepções

Documentos	**Concepção de Educação**	**Concepção de Criança**	**Concepção de Professor**	**Concepção de ensino e aprendizagem**
Plano de Educação do Município de Santos	Educação como prática transformadora, preparando o cidadão para ser crítico e reflexivo, isto é, emancipado	Sujeito de direito com o foco no cuidar, brincar e educar	O educador é aquele que dialoga com o aluno em suas múltiplas dimensões e compõem, na diversidade, o processo para uma aprendizagem significativa e inclusiva	Transformar o mundo e o homem, desenvolvendo relações democráticas, para desenvolver as potencialidades humanas
Projeto Político Pedagógico da Instituição	Gestão democrática, participação, inclusão, diversidade e cultura da paz	Criança protagonista	Professor participativo (ativo)	Concepção democrática valorizando as experiências e participação

Plano de Curso de Educação Infantil	A matriz curricular é baseada no cuidar, brincar e educar da criança	Criança como centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem	Educador como reprodutor de ações pedagógicas	Instrumento norteador para as expectativas de aprendizagem
Plano de Curso de Educação Física	Numa perspectiva de justiça social	A criança como sujeito de direitos	Professor como mediador do conhecimento	Diversidade de conhecimentos por meio de práticas corporais
Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil	Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar	Criança como sujeito histórico e de direitos	É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar	Função sociopolítica e Pedagógica, possibilitando a convivência entre os pares, promovendo a igualdade de oportunidades, formas de subjetividade e sociabilidade
Lei de Inclusão nº 13146/Estatuto da Pessoa com Deficiência	Traz uma visão de educação como direito para todos, com o conceito de integração total.	A expressão "pessoa com deficiência" valoriza a pessoa humana à frente de sua deficiência, restando evidente a observância ao princípio da dignidade da pessoa humana	Institucionaliza o atendimento educacional especializado, trazendo o professor como profissional com formação para atuar com as diversas deficiências	Assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino

Fonte: O autor

A leitura do PME nos traz a concepção do documento, sua visão em educação nos diz que a Educação tem de ser uma prática transformadora, preparando o cidadão para ser crítico e reflexivo, isto é, emancipado. Entendida como um processo de formação que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas unidades educacionais, nos movimentos sociais, nas organizações e em toda manifestação cultural, não se restringindo apenas à escola (SANTOS, 2015, p.9). Do mesmo modo apresenta a criança como um sujeito de direito com o foco no cuidar, brincar e educar mudando o foco do atendimento assistencialista para o educacional, baseando-se na LBD 9394/96, no ECA para e nas DCNEI para transformar a educação do município. O professor é citado como educador que dialoga

com o aluno em suas múltiplas dimensões e compõem, na diversidade, o processo para uma aprendizagem significativa e inclusiva. É entendido como

> Aquele que entende que o conhecimento deve ser construído e reconstruído continuamente, abordado numa perspectiva de totalidade e compartilhado pela gestão coletiva na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Sua metodologia deve abranger a todos os educandos, e a avaliação, operacionalizar-se com enfoque diagnóstico, processual e formativo (SANTOS, 2015, p. 10).

Portanto, a prática do professor deveria atingir as dimensões física, afetiva, emocional, cognitiva compreendendo a criança como ser integral em desenvolvimento. Ao apresentar a concepção de ensino-aprendizagem como prática de transformação do mundo e do homem, desenvolvendo relações democráticas, para desenvolver as potencialidades humanas, o Plano Municipal de Educação esclarece que seu ensino se efetivará, na prática, na cultura de participação, de decisões coletivas, de convivência com as diferenças, configurando-se num local permanente de experiências concretas que ultrapassam seus muros, de modo a articular a formação da cidadania com a realidade local (SANTOS, 2015).

No PCEI, a matriz curricular se baseia no cuidar, educar e brincar. A concepção de criança como o centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem na escola e a brincadeira consiste no ato privilegiado de desenvolvimento dessa criança, isto é, nela estão inseridos o afeto, a linguagem, a percepção e a memória (SANTOS, 2019). Ao analisar a concepção de professor, verificamos no PCEI que esse discurso perde validade, pois apresenta o educador como reprodutor de ações organizadas pelo documento, assim, a concepção de ação democrática fica em segundo plano, porque o educador apenas é um reprodutor de ações pré-estabelecidas. O documento aponta como objetivo ser um instrumento norteador para as expectativas de aprendizagem. Expectativas essas vindas da secretaria de educação, sem diálogo com as escolas, pois está inserida nos objetivos do PPP como veremos adiante.

No PPP o discurso inicial aponta um documento com Gestão democrática, participação, inclusão, diversidade e cultura da paz, colocando a criança como protagonista na escola, além de o professor ser ativo e participativo nas ações desencadeadas nas instituições educacionais. Do mesmo modo, informa ser uma concepção democrática, que valoriza as experiências e novamente a participação de todos os envolvidos na organização e planejamento educativo. O documento traz contradições quanto aos objetivos da escola, pois se coloca como democrático, mas o PPP vem semipronto da Secretária Municipal de

Educação, ou seja, os funcionários e professores respondem se concordam ou não com as ações postas no documento.

Na concepção de educação do Plano de Educação Física com o viés desenvolvimentista, apresentado por temáticas e diversidade de práticas e ao comparar com os objetivos a serem alcançados na pesquisa, aponta brevemente a temática do brincar lúdico em sua proposta, embora demonstre outras temáticas que possam ser introduzidas ou reorganizadas para o trabalho no universo lúdico. A visão de professor no PCEF é entendida como um prático, quer dizer, o professor preocupado com a execução de várias atividades, mas as brincadeiras, embora presentes no plano, estão subentendidas para ações direcionadas, pois não aponta momentos do brincar espontâneo.

A concepção de Educação referenciada nas DCNEI é entendida como uma educação transformadora, educação democrática e diversificada com o intuito de potencializar as relações humanas. Sua concepção sobre educação de crianças apresenta a visão de trabalhos em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010). Nesse sentido a concepção de criança coloca-a como centro de todo o aprendizado e, por meio de interações no brincar, a pessoa se desenvolve. A uma única menção ao professor no documento, diz que o professor faz parte desse processo coletivo, participando em conjunto com a Direção e a comunidade escolar. Já a concepção de aprendizagem nos fala da função Sociopolítica e Pedagógica, possibilitando a convivência entre os pares, promovendo a igualdade de oportunidades, formas de subjetividade e sociabilidade.

A Lei Federal nº 13.146/15 traz uma visão da Pessoa com Deficiência como cidadão de Direitos pleno em todas as situações, sobretudo na Educação. A concepção de pessoa (criança) apontada na lei valoriza a pessoa humana à frente de sua diferença, restando evidente a observância ao princípio da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, no documento o professor tem papel importante no desenvolvimento pleno da Pessoa com Deficiência, pois é entendido como profissional com formação para atuar com as diversas deficiências, apoiando a pessoa a superar suas barreiras e estimular suas capacidades no âmbito escolar. Conforme afirmamos anteriormente, no âmbito da legislação sobre Inclusão no país, o TEA se enquadra como TGD.

III- Lógica Interna/palavras chave:

Quadro IV- Análise referente à lógica interna dos documentos selecionados

Documentos	**Estrutura do documento**	**Apontamentos ou orientações educacionais**	**Conceitos chave**	**Observação Geral**
Plano De Educação do Município de Santos	Foi estruturado a partir do PNE (2001), LBDN/96, orientações metodológicas expressas no documento norteador para a elaboração do Plano Municipal de Educação MEC/SEB e no roteiro para elaboração do Plano Municipal de Educação da UNDIME	As orientações estão baseadas nos indicadores educacionais (IDEB de 2005 a 2013) e no Índice Paulista de Responsabilidade Social	Prática transformadora, ações democráticas e participação	Orientador para reconhecimento dos aspectos gerais que norteiam a educação no município
Plano de Curso de Educação Infantil	Foi instituído por comissão de supervisores, coordenadores	Foi baseado nas expectativas de aprendizagem a partir do RCNEI e da resolução n. 05/12/2009	Planejamento e organização	Documento elaborado por comissões fechadas da Secretária de Educação
Projeto Político Pedagógico da Instituição	É baseado no modelo de análise SWOT empresarial	Modelo semipronto enviado pela secretária de educação	Participação e metas	Documento baseado em modelo de gestão como o do MC Donald´s
Plano de Curso de Educação Física	Foi construído em temáticas da Educação Física	Prescreve os objetivos a serem trabalhados nas aulas de EF	Práticas e Vivências corporais	Práticas e Vivências corporais
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	Organizado em áreas do conhecimento, considerando a especificidade da Educação Infantil e as características do desenvolvimento das crianças desta etapa da Educação Básica e como eixos norteadores a interação e o brincar	As diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil	Interação e Brincar	As DCNS eram normas obrigatórias para a Educação Básica (Infantil) que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino
Lei de Inclusão13146/Estatuto da Pessoa com Deficiência	É composto em Direitos e Deveres, divididos em: Disposições preliminares, dos	A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e	Direitos e deveres	A lei foi um avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, pois fixa punições para atitudes discriminatórias e

	direitos Fundamentais, Da Acessibilidade, do acesso a Justiça, Disposições Finais e Transitórias, Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada	aprendizado ao longo de toda a vida		prevê mudanças em diversas áreas, com destaque para a educação.

Fonte: O autor

A etapa de análise dos documentos foi elaborada baseando-se nas leis federais (LDB/EN 9.394/96 e DCNEI/99) e nos documentos oficiais do município pesquisado: Plano Municipal de Educação e Plano de Curso de Educação Infantil além dos documentos: O primeiro PME (Lei Municipal nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010) de Santos foi estruturado a partir do Plano Nacional de Educação (2001) e alterado para o atual plano e a LBD/EN 9.394/96, seguindo as orientações metodológicas expressas no documento norteador para a elaboração do Plano Municipal de Educação MEC/SEB e no roteiro para elaboração do Plano Municipal de Educação da UNDIME. Para sua elaboração as orientações foram baseadas nos indicadores educacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb - de 2005 a 2013 do município de Santos) e no Índice Paulista de Responsabilidade Social. Teve como referência o Plano Nacional de Educação foi norteada por quatro princípios: 1 - educação como direito de todos; 2 - educação como fator de desenvolvimento social e econômico do País; 3 - redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; 4 - democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais (SANTOS, 2015). Verificando os conceitos - chave do PME, aponta para práticas transformadoras, ações democráticas e participação de todos. O documento foi elaborado como orientador para reconhecimento dos aspectos gerais que norteiam a educação no município, legitimando práticas educacionais e reorganizando o sistema de educação municipal.

No PCEI, construído por Comissão de Supervisores e Coordenadores, aparentemente, apresenta a falta de participação em sua elaboração, pois contradiz o PME que tem como pressupostos teóricos a Gestão democrática e participativa de todos os envolvidos na educação. Baseado nas expectativas de aprendizagem a partir dos RCNEI e da Resolução do CNE n. 05/12/2009, o documento segue uma linha rígida de pensamento, embora aponte as leis como referência não tem espaço para criação ou alterações de cada contexto, porque ao apresentar o documento o coloca com habilidades e conteúdos fechados sem a participação

dos professores. Como conceitos, temos o planejamento e a organização, mas ao verificar as linhas do PCEI, notamos que o docente apenas reproduz o que está escrito sem a necessidade de planejamento ou de reorganização.

O PPP nos traz dados importantes para análise documental, pois investigando seus pressupostos, vemos que se baseia no modelo SWOT[34] (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), que é uma metodologia de estudo do mercado em que uma empresa está inserida, utilizada em grandes organizações empresariais como o MC Donald´s. Nesse ponto, verificamos a contradição entre o PPP enviado semipronto pela Secretaria de Educação e o PME, pois um Projeto Político da escola baseando-se em modelos empresariais, difere do pressuposto do PME que é desenvolver cidadãos emancipados, críticos com autonomia e não como reprodutores. Nesse sentido, pensar numa escola transformadora, democrática e verificar que seu principal documento se baseia em modelos empresariais, aponta para uma contradição entre os objetivos educacionais para a Seduc de Santos e para a escola pesquisada - que representa uma forma de reprodução do que está posto na sociedade[35].

Já a elaboração do PCEF se organiza em temáticas da disciplina para a Educação Infantil com objetivos das práticas corporais como: habilidades motoras básicas, jogos e brincadeiras, ritmo e música, noções de imagem corporal, tempo e espaço numa dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Podemos inferir que a organização dos documentos se deu nos mesmos critérios da concepção de educação, isto é, formulados em termos de práticas e na participação geral. Descrito por meio de objetivos de cada temática, não aponta orientações para o trabalho com pessoas com o TEA, nem para atividades que estimulem o lúdico nas práticas corporais. O professor aqui é entendido como reprodutor e as crianças são educadas passivamente ou, como afirma Freire (1987), na forma de educação bancária[36].

As DCNEIs organizadas em áreas do conhecimento, considerando a especificidade da Educação Infantil e as características do desenvolvimento das crianças desta etapa da Educação Básica e como eixos norteadores a interação e o brincar, assegurando a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), definindo

[34] Análise SWOT é uma metodologia de estudo do mercado em que uma empresa está inserida. Ela serve para fazer um diagnóstico da situação atual da própria empresa e identificar fatores do ambiente em volta que podem influenciar no negócio. O termo SWOT significa: Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. Acesso em: 15 de julho de 2019. Disponível em: https://calina.ag/artigos/anlise-swot-de-uma-presa?keyword=&creative=321709163221&gclid=EAIaIQobChMI2cjfssa54wIVRIGRCh0X9QgaEAAYASAAEgIbcvD_BwE

[35] Os autores apontam que a escola e todo o sistema de ensino moderno existem como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças (MARGOTTO, 2017).

[36] Educação Bancária é uma educação que o professor deposita o conhecimento em um aluno, que apenas recebe esse conhecimento passivamente.

competências e diretrizes para a Educação Infantil. Como normas para a Educação Básica (Infantil), orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, indicando como o PCEI e o PPP do município de Santos trazem um discurso baseado nas leis, mas divergente quanto aos pressupostos educacionais como o direito de ser criança e o de professor participativo nas ações.

A Lei Federal nº13.146/15 a (LBI) nos conduz a avanços para as pessoas com deficiência, pois sua estrutura no que diz respeito aos Direitos Fundamentais (Educação) se constitui como direito, assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b). De forma análoga, tais direitos também estão assegurados para as pessoas com TEA.

4.2 A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO AUDIOVISUAL

Iniciamos os registros com observações das aulas, seguindo o roteiro de observação (APÊNDICE XI) organizando os textos em parte descritiva, isto é, descrição dos sujeitos envolvidos, tendo em vista suas ações, bem como do ambiente da aula, em relação à estrutura física (se o espaço é adequado para uma aula lúdica). Quanto à descrição das observações analisadas, levamos em conta, do mesmo modo, a dimensão lúdica, a interação e a comunicação adultos – crianças, as ações e as interações entre as crianças, os recursos didáticos utilizados. Não menos importante são os registros dos acontecimentos, ou seja, a parte reflexiva, diz respeito aos atributos conferidos ao pesquisador, envolvendo suas observações pessoais acerca do fenômeno em compreensão. Consideramos para reflexão na análise o objetivo da pesquisa e sua relação com as observações, os aspectos facilitadores e dificultadores da inclusão de crianças com TEA, além de identificar situações não previstas no roteiro mais que possam ser acrescidas à pesquisa. Assim, partindo do que foi analisado, as possibilidades de intervenção serão maiores. Para direcionar o olhar de pesquisador, nesse processo complexo de interpretações, nos apoiaremos em Ghedin e Franco (2008, p. 38) que explica os significados da observação como

> ‘Olhar’ significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas. Esse olhar pensante exige uma mudança de atitude diante do mundo e do modo pelo qual os fatos são configurados pela cultura.

> Então olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados.

Desse modo, os registros da observação foram realizados por meio de gravações em audiovisual das aulas. Primeiro foram gravadas as aulas e posteriormente foram descritas e comentadas, seguindo o roteiro de observação para análise das ações que ocorreram no ambiente escolar. As gravações aconteceram em dois locais da instituição escolar, no salão, espaço da escola que é utilizado também como sala de vídeo e sala de Educação Física e o pátio da escola, local amplo e arborizado, com diversos brinquedos para as crianças como: casinha, escorregador, parque sonoro, gira-gira. Esses espaços ao longo das aulas eram modificados conforme o objetivo do professor com as crianças, exceto o parque sonoro exposto no pátio, porque é um material pedagógico fixado nas paredes em volta do ambiente das aulas.

As observações trouxeram elementos que nos ajudaram a perceber como a aula de Educação Física era conduzida no já início na fase exploratória e como foi sendo modificada a proposta com as crianças com e sem transtornos ao longo da investigação, pois foram realizadas ações para facilitar a dinâmica e possibilitar maior interação e comunicação entre todos os envolvidos na pesquisa. Uma das ações primordiais para essa interação foi a introdução da roda de conversa no início e, posteriormente, no início e no final das aulas (Quadro 5). Utilizamos alguns conceitos da Pedagogia de Freinèt, mais especificamente (“Eu Felicito; Eu Proponho; Eu Critico”), durante a roda, reorganizando, assim, o modo como as crianças poderiam perceber outras crianças no mesmo ambiente. A cada início de aula era realizada uma roda no centro da quadra ou dentro da sala de aula e o professor, ao fazer orientações para as crianças brincarem em pequenos grupos como duplas, trios ou quartetos, estimulou as crianças a participarem das atividades em companhia de outras que não participavam e com pessoas diferentes das suas brincadeiras usuais. Isso gerou alguns debates entre as crianças como a explicação de uma das meninas da sala amarela (DIÁRIO, 25/06/2019, p. 28) 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 (estereotipias). 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.

Quadro 5: Roda de Conversa (Avaliação)

Data	**Eu felicito**	**Eu crítico**	**Eu proponho**
25/05/2019 Sala vermelha	Quatro crianças, respondem alternadamente que gostaram de tudo Avaliação: Inicialmente as crianças ao serem desafiadas para não brincar sozinhas, escolheram por mais vezes outros colegas.	Três crianças falam que não gostaram da amiga que bate Avaliação: Nessa turma a criança com (TOD), procurava escolher alguma colega, mas ao ser refutada, batia nessa criança e partia para outra. Fato que ocorreu com frequência.	Trazer mais brinquedos como bonecas e casinhas Avaliação: As sugestões iniciais tiveram o foco na brincadeira com os objetos e menos com os colegas.
25/06/2019 Sala verde	Uma menina respondeu que não gostou de nada e depois falou que gostou e as demais crianças fizeram sinal positivo com a cabeça Avaliação: A fala das crianças demonstram que o ambiente de diálogo ao final da aula aproxima da proposta de brincar ludicamente na aula.	Uma menina diz "José", ele me empurrou durante a aula Avaliação: A percepção da criança, aponta para o entendimento do outro como criança e participante do ambiente.	Uma menina diz que é preciso colocar corda para brincar, outra fala para deixar o José nas rodas e brincar de pega-pega. Avaliação: Do mesmo modo a aproximação nos olhares e reflexões, faz as crianças notarem a criança autista como criança que faz parte do grupo.
25/06/2019 Sala amarela	As crianças respondem que sim, exceto a menina que falou que não deixaram brincar e que brincou com Fernando Avaliação: A aproximação ocorre por parte das crianças que brinca com a criança autista mesmo que por pouco tempo.	Eu brinquei com "Fernando", porque ninguém queria brincar com ele. Outra criança respondeu não brinco (com Fernando) porque eu não gosto dele. Outras crianças rebatem dizendo: mas eu gosto dele, porém eu não queria hoje. Uma terceira criança diz: que não gosta (de Fernando) e que ele atrapalha. Avaliação: parte das crianças demonstra dificuldade para interagir e comunicar-se com a criança autista, pois a falta de entendimento nas relações afasta as crianças de Fernando.	Dois meninos propõem: chamar (Fernando) para brincar Avaliação: Da mesma forma que afasta algumas crianças, faz outra perceberem que Fernando é um sujeito que brinca.

05/11/2019 Sala vermelha e verde	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. O menino autista (João) aproxima-se do professor e diz: "Tio Bira" agora eu sei o que você quer fazer na brincadeira´´. Avaliação: 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.	Duas crianças sugerem que José poderia brincar mais com eles Avaliação: a aproximação das crianças está mais perceptível, pois as mesmas mencionam o colega na roda e sugerem o brincar como facilitador de interação com a criança autista.	A Orientadora Educacional se aproxima para observar o final da aula e sugere que as crianças peguem na mão dele para guiá-lo Avaliação: Ao final do ano parte da equipe pedagógica percebe a diferença do ambiente criado, observando e fazendo sugestões para dar apoio à criança autista ao professor.
19/11/2019 Sala vermelha e verde	"Foi legal" a brincadeira. João apenas faz sinal de positivo com a mão. Avaliação: A brincadeira com patinetes, tico tico motivou as crianças para brincarem em grupo, inclusive a criança autista que a todo momento estava participando ora com algum colega, ora sozinho, mas brincando.	As crianças perguntam: "porque não fomos para o pátio mesmo molhado?" Avaliação: A brincadeira no ambiente fechado motivou as crianças, embora o ambiente aberto facilite mais a interação e comunicação entre as crianças.	As crianças falaram que é melhor brincar lá fora As crianças pedem para trazer o tico tico e os patinetes para terem mais veículos para andar Avaliação: Da mesma forma o ambiente aberto, com mais espaço, influencia positivamente as ações lúdicas com maior frequência e gera olhares de reflexão entre as crianças no transcorrer da EF.

Fonte: Próprio autor

Outro ponto a destacar são as diferenças nas aulas no ambiente fechado (salão) e no ambiente aberto (pátio), que trataremos a seguir.

4.2.1 Observação e registro em ambiente fechado

O início das observações das aulas foi sem roteiro, sendo utilizado o salão da escola (ambiente fechado), porque o pátio estava molhado e era o único local possível para as aulas. É o local que o professor de Educação Física ministra suas aulas com maior frequência, além de estarem acessíveis todos os materiais pedagógicos nos armários, facilitando essa troca de materiais durante as aulas, também é ambiente que traz segurança as crianças, pois no ambiente fechado fica mais fácil visualizar todas as crianças, principalmente o José[37]. A criança autista em diversos momentos foge da sala para se auto-organizar como anotado no DC do dia, 03/05/2018:

> dentre as crianças que estão no banco inclinado está a criança com autismo, que fica no banco se arrastando para subir e descer sem apoio de um professor e sozinho. Enquanto outras crianças brincam em grupos com a bolinha de gude o menino autista fica de um lado ao outro, ou subindo e pulando do banco e por vezes tenta fugir da sala (CAETANO, 2019, p. 177).

Numa primeira análise, vemos que se José foge das aulas, possivelmente algo o incomoda, pode ser o som alto, pois a sala fechada amplia o som e crianças com autismo são hipersensíveis ao som alto (SCHWARTZMAN, 2018). Outro ponto de desorganização da criança autista é o ambiente visual que do mesmo modo podem trazer estímulos excessivos para a criança e causar um desequilíbrio para ela (SCHWARTZMAN, 2018).

As aulas de Educação Física em sua primeira parte exploratória registrada inicialmente do dia de 6/4/2018 até 18/5/2018 no DC foram com as turmas de jardim A, B, e pré A, C com a observação de três aulas em ambientes fechados e três em ambiente aberto. A aula nos dois espaços da escola permitiu entender como as crianças agem em cada ambiente durante a Educação Física. Esse olhar para as crianças em aulas no salão (ambiente fechado) nos propiciou rever a dinâmica da aula, pois a disposição dos materiais pedagógicos espalhados em um dos cantos da sala, com o qual cada criança escolhe não deixava a aula mais lúdica, porque havia muitos materiais e em alguns momentos isso confundia as crianças como observado no DC 03/05/2018:

> observou-se como a brincadeira com bolinhas de gude atraiu meninos e meninas para o brincar em grupo, embora a brincadeira não tivesse ação diretiva a disposição dos materiais não permitia criar e imaginar outras formas de brincadeiras ficando limitados somente dentro do bambolê, isto é,

[37] Nome fictício para preservar a identidade da criança.

> controlados e ou sem poder mudar a dinâmica da brincadeira prejudicando o lúdico" (CAETANO, 2019, p.177)

Outro ponto são os materiais estruturados como o banco sueco e banco plinto no meio do salão ou apoiado nos espaldares, que direcionava na maior parte do tempo a dinâmica da aula, assim sendo, as crianças reproduziam os movimentos e, embora houvesse a participação inclusive das crianças com autismo, a atividade se tornava excessivamente rígida e estimulava movimentos repetitivos como descrito no DC de 03/05/2018: "*durante toda a aula a criança autista ficou nessa dinâmica de subir, descer e se esfregar no banco ou andar de um lado ao outro, mas sem interação com as demais crianças*"*(*CAETANO, 2019, p.178).

Nas observações, verificamos que a criança com TEA na maioria das aulas estava invisível para as outras crianças, pois quase sempre ficava em algum canto sozinho, ou brincava com algum material pedagógico como o banco sueco desacompanhado de outros colegas, DC 19/04/2019: "a *criança com autismo está isolada em seus pensamentos e nenhuma outra criança parece querer se aproximar dela*" (CAETANO, 2019, p.176).

Ou quando havia alguma aproximação era somente pela professora mediadora de inclusão, conforme DC de 13/04/2019 (CAETANO, 2019, p.175):

> A professora mediadora de inclusão neste momento é a referência principal do autista no apoio das atividades e acolhimento. Nesse sentido a aproximação de outras crianças se dá pela mediadora somente, sem haver outras formas de convívio entre elas ou tentativas de aproximação para brincadeiras. Dessa forma as atividades em grupo se tornam diretivas e manipuladas (quando acontecem) sem a brincadeira espontânea, comum nessa faixa etária.

Apesar de a organização da aula ter sido alterada algumas vezes, a metodologia em si não modificou as ações diretivas, nem estimulou a brincadeira lúdica na maior parte da aula, de acordo com o DC de 13/04/2019: "*a organização da sala com os bambolês e com as bolinhas de gude dentro facilitou a interação das crianças típicas na atividade, mas a criança atípica continuou isolada nas suas próprias brincadeiras que na maior parte do tempo foi subir e descer do banco*" (CAETANO, 2019, p.175).

Nesse sentido, estimular aulas lúdicas pode ajudar no processo de aprendizagem das crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), porque elas desenvolvem a dimensão sensorial, aprendem a ser mais independentes e até diminuem alguns comportamentos repetitivos. A utilização de atividades como pegar objetos, ao ar livre, caixas sensoriais podem facilitar a aprendizagem do autista (NEUROCONECTA, 2019b).

As atividades realizadas no ambiente fechado apontaram alguns elementos para repensar a dinâmica das aulas de Educação Física. O primeiro são as aulas baseadas em movimentos (práticas corporais) diretivos em demasia, em detrimento da atividade lúdica. O segundo elemento é a falta de interação entre crianças com e sem TEA pelo professor de EF e pela mediadora. O terceiro ponto mostra que no espaço utilizado havia muitos materiais que possibilitavam a perda do foco nos objetos pedagógicos com os quais o professor colocava como estímulo para aula, pois com a quantidade de materiais na sala, ficava difícil entender qual objeto poderia ser usado. O quarto ponto é a não comunicação alternativa empregada na aula que pudesse facilitar a interação e o entendimento de todas as crianças e, principalmente, dos autistas. As atividades em espaços fechados precisam ser mais motivadoras e lúdicas, nesse ponto se faz necessário reaproveitar o ambiente fechado de modo que todas as crianças consigam participar da aula, pois não basta ter espaço adequado, é fundamental o modo como as crianças poderão dele usufruir (BRASIL, 2009c).

4.2.2 Observação e registro em ambiente aberto

Na observação do ambiente aberto no período exploratório da 1 fase, pudemos verificar que houve dificuldades na interação e comunicação entre as crianças, mas desde o início o ambiente aberto trouxe, do mesmo modo, algumas indicações que o espaço aberto pode possibilitar outras escolhas e facilitar a atividade lúdica e a inclusão entre os pares. Segundo as Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009c, p. 93):

> A escola de educação infantil é construída para ser usada pelas crianças de forma participativa e autônoma, favorecendo os exercícios constitutivos da interação e da escolha. O ambiente externo é outro aspecto importante. Ele inicia com pátio, um espaço pedagógico de transição entre o dentro e o fora que se direciona a comunidade e a cidade.

Em alguns períodos notamos que a realização da aula no espaço aberto trouxe ansiedade para a criança autista, conforme DC de 10/05/2018:

> a criança autista ficou parte do tempo entretido nos escorregadores. Sua disposição para explorar os espaços era constante, porque arrumava os escorregadores, em seguida corria para outro canto para olhar e voltava para mudar a ordem dos escorregadores, em seguida corria alegre como se tivesse conseguido algo pegava alguns objetos no chão para acrescentar a sua brincadeira pátio (CAETANO, 2019, p.178).

Além disso, trouxe, do mesmo modo, algum engajamento, segundo o DC 10/05/2018: "*na imagem notamos o autista com atenção no playground em detrimento dos materiais colocados pelo professor de Educação Física*" (CAETANO, 2019, p.178).

Essa atenção a objetos tem relação com uma das características marcantes no TEA à coerência central (é a habilidade que nos permite interpretar um estímulo complexo como um todo), a integridade dessa função permite sempre que possível que estímulos complexos (nesse caso o *playground*) visuais e auditivos, por exemplo, sejam percebidos como um todo (SCHWARTZMAN, 2018).

Ainda que o ambiente aberto demonstrasse incialmente que as crianças se motivam com mais entusiasmo a organização da aula não foi alterada, conforme DC 13/04/2018: "*apesar da aula ser realizada em um espaço aberto, livre para exploração de materiais, não existe interação entre as crianças espontaneamente, existe apenas ações diretivas e as demais crianças não parecem querer brincar com o autista da maneira como é conduzido as aulas*" (CAETANO, 2019, p.176).

Já nas observações finais da primeira fase, houve algumas mudanças quanto ao envolvimento das crianças, isto é, uma aproximação nas brincadeiras, no DC 10/05/2018:

> as duas crianças com autismo na maior parte da aula se motivaram para brincar com os pneus, ora na corrida, ora sozinhos, que gerava conflito, pois toda vez que tirava um pneu algumas crianças reclamavam, mas ao longo das brincadeiras os autistas eram chamados para participar juntos na corrida" e no mesmo registro: "uma questão a se notar é que na brincadeira as crianças com o TEA se divertiram na corrida e conseguiram permanecer na brincadeira em grupo por um tempo maior, não se isolando ao contrário (CAETANO, 2019, 178).

A observação da segunda fase foi do período de 09/05/2019 até 30/05/2019. Nessa fase observamos as ações das aulas com um roteiro de observação para podermos investigar as alterações das aulas e fazer relações com o objeto de estudo da pesquisa. Pudemos perceber modificações em práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de EF (pesquisador). A primeira foi a roda de conversa no início de cada aula, com o objetivo de melhorar o diálogo entre as crianças e o professor, segundo o DC II, 09/05/2019: "*o professor inicia a aula com uma roda de conversa sobre o planeta desenhado no chão para falar da exploração do ambiente e mostrar os materiais para as brincadeiras – que serão de livre escolha das crianças, que observam e escutam atentamente a fala do professor*" *(*CAETANO, 2019, p.181).

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 abri sempre para mais pessoas.

A roda de conversa cria possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos e professores (MELO; CRUZ, 2014). A partir da roda de conversa conseguimos compreender a percepção das crianças por meio de suas narrativas na roda sobre brincar ou não com crianças autistas. De acordo com Elias (1996), Freinèt considera importantes os momentos coletivos para reunir todas as crianças, momento de conversa no qual as crianças se expressam, momentos de planejamento das atividades do dia, momento de comunicação do trabalho realizado em aula para dialogar sobre suas descobertas e o momento de atividades coletivas diversas e de avaliação.

O espaço aberto para as aulas de Educação Física na escola facilitou a criação de um ambiente mais lúdico para as crianças do que no espaço fechado, como mencionado no DC II, 09/05/2019:

> A aula no local aberto parece favorecer o desenvolvimento de atividades lúdicas das crianças, porque apresenta diversos espaços para exploração, criatividade e escolha do local onde cada um deseja brincar e as interações – que num espaço menor fica limitado (...) As crianças brincavam sozinhas, em dupla e até em trio montadas no cavalo e por vezes falavam que o cavalo era um ônibus – o que nos indica a dimensão simbólica que esse grupo possui (CAETANO, 2019, p.182).

Forneiro (1998) afirma que o ambiente compreende o contexto dos espaços utilizados e de suas relações que são estabelecidas por esses sujeitos. Apesar do ambiente ter facilitado a participação para as brincadeiras lúdicas, a invisibilidade ainda é forte entre as crianças, no DC II, 09/05/2019:

> a criança autista se motiva nas brincadeiras com materiais como o cavalo de pau, mas às vezes prefere ficar sozinho observando, ou se aproxima do professor para pedir algum apoio, mostrando pouco interesse em outras crianças no espaço. Já as demais crianças brincam em pequenos grupos com o material e interagem entre si, não demonstrando interesse pela criança autista (CAETANO, 2019, p.183).

Vigotsky (1998) assegura que a criança interagindo com os outros constrói significados e eleva seu conhecimento, somando as novas experiências com aquelas que a criança já possui. Apesar da dificuldade em aproximar as crianças para que haja interação nas

brincadeiras, Fernando[38] se sente à vontade para ficar no ambiente, conforme ode ser observado no DC III 30/05/2019 (CAETANO, 2019, p.186):

> Fernando parece querer brincar correndo em círculo como os outros, mas nenhuma menina ou menino o chama para brincar ou percebe que ele está naquele ambiente. As crianças passam ao seu redor com o cavalo e pneu e ele apenas corre atrás com um grito baixo parecendo querer chamar a atenção, mas nenhuma criança o observa

Outro tema verificado durante as brincadeiras são as relações de gênero como descrito, DC III, 30/05/2019: "*antes de ficarem na roda as crianças escolhem em qual personagem querem se sentar, as meninas escolhem as meninas e os meninos escolhem os meninos que estão desenhados no chão*" *(*CAETANO, 2019, p. 186).

Segundo Kishimoto e Santos (2016), 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.

O principal achado desses dias de observação e registro é que as crianças autistas parecem invisíveis aos olhos das outras crianças como o Fernando, mesmo tentando deslocar--se para perto delas, ou chamando a atenção com gritos, quase não é notado. Esses gritos em nosso olhar assustam alguns, mas é a forma de comunicação expressada por Fernando que não fala, apenas gesticula quando deseja algo. As crianças não conseguem entender essa forma de comunicação da criança autista e acabam por se assustarem e não dão importância para essa expressão, porque já estão acostumadas a ignorá-lo. Fernando, assim como José, na maior parte da aula se motiva com o movimento da sua turma, interessa-se por um objeto ou outro, mas parece que deseja participar e ficar perto de outras crianças. O professor de Educação Física e a mediadora apoiavam quando achavam necessário Fernando, José e João e as demais crianças, mas fica claro a indiferença com o outro que aqui seria a criança autista, pois mesmo as três crianças autistas, sendo da mesma sala que os demais colegas desde o ano anterior, as crianças não se aproximam para brincar com eles que têm como interação na maioria das vezes a professora mediadora e o professor de Educação Física.

Essas observações nos trazem elementos para repensar as práticas pedagógicas instituídas nas aulas de Educação Física, que embora incentive e estimule as crianças nas práticas corporais, continua a reproduzir aulas historicamente exclusivas, uma vez que não há

[38] - Nome fictício.

a inclusão de todas as crianças nas brincadeiras, de forma que possam brincar ludicamente sem que haja exceções. Quais são os propósitos da Educação se todos não tiverem seus direitos como crianças, garantidos e respeitados?

Na terceira fase iniciamos um processo de inclusão nas turmas analisadas, organizando estratégias com o objetivo de tornar visíveis as crianças com TEA para as demais, sem expô--las, de modo a levá-las a perceber que são crianças, afastando o medo de aproximar-se destas, interagir e comunicar-se - pelo menos em parte das aulas. Nesse sentido, lançaremos mão de ações na roda de conversa colocando objetivos para outras crianças se comunicarem e interagirem com os autistas (APÊNDICE XI). No início de cada roda de conversa, é lançado um desafio como: todas as crianças têm de brincar com os colegas em dupla, trios ou quarteto sem que nenhuma criança ficasse sozinha. Com essa ação temos como propósito aproximar as crianças das crianças autistas, para que elas percebam que são crianças e que podem brincar ludicamente juntas. Assim, logo no começo de cada aula já percebemos mudanças entre as crianças como descrito no DC III, 25/06/2019 (CAETANO, 2019, p. 189):

> João que costumava ficar em um grupo com a colega que mais gosta, desta vez resolveu ir jogar bola com um grupo de meninos no canto próximo a parede, e João geralmente escolhe a mesma turma, mas hoje decidiu escolher um grupo diferente, talvez seja pelo desafio de brincar em duplas ou trios, talvez seja por escolha própria. Fato é que na observação a mudança mais significativa entre a escolha das crianças foi à escolha de João, embora tenha voltado para seu grupo habitual, a dinâmica inicial da roda de conversa parece sugerir que escolher colegas diferentes para brincar pode ser algo motivador para criança.

Schwartzman (2018) afirma que essas ações podem dar sentido à criança autista, pois é uma forma de autorregulação. Nesse sentido, a aproximação entre algumas crianças sem autismo e com autismo ao longo desse processo foram acontecendo.

No encerramento das aulas foram realizadas novamente as rodas de conversa com as crianças. O professor de Educação Física indagava às crianças sobre o brincar com colegas. A primeira pergunta era: “Todos brincaram com outro colega?” - em seguida era perguntado se alguém não brincou e por quê, terminando com um pedido pelo professor sobre o que eles mais gostaram da aula, o que não gostaram (crítica) e que podiam propor para melhorar a próxima aula, no sentido de promoverem (todos) a interação e a comunicação das crianças com TEA nas atividades lúdicas.

Na roda final, percebemos a dificuldade de algumas crianças em lidar com o diferente. Isso pode ser resultado da falta de um Plano de Ação da escola para trabalhar a indiferença

entre crianças com autismo e sem autismo, embora no PPP apareça um trecho sobre educação especial, nada consta quanto a um Plano de Ação para grupos como famílias, professores e crianças.

4.3 POSSIBILIDADES E LIMITES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir desse ponto, relacionaremos os achados da pesquisa por meio da triangulação metodológica dos instrumentos de pesquisa, como alternativa capaz de construir coerência e coesão. O termo triangulação é oriundo da navegação e da topografia, para determinar uma posição e o alcance de um ponto referencial. Além disso, o termo tem origem militar relacionado à utilização de múltiplos pontos de visão para a localização de um objeto. A Triangulação na pesquisa é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria, ou um pesquisador. Requer um desenho de pesquisa, cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de recolha de dados diferentes, tanto com instrumentos para a pesquisa quantitativa, quanto para a pesquisa qualitativa. O uso da triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão (FIGARO, 2014).

Desse modo, a triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes meios de investigação para o levantamento de dados e a análise do objeto em estudo. Triangulação constitui-se num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para o aperfeiçoamento de sua eficácia, tendo em vista o problema de investigação e como forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo (DUARTE, 2019).

Para a análise de dados, a estratégia metodológica de triangulação dos dados permite uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos. Além de trazer alguns benefícios como citam: Antonialli; Nascimento; Teixeira (2013, p.801):

> Melhorar seus julgamentos por meio da coleta de diferentes tipos de informações, utilizar múltiplos métodos para a análise de um mesmo fato ou fenômeno. Em uma pesquisa a triangulação envolve também a combinação de métodos de diferentes bases epistemológicas, envolvendo ainda diferentes dados e/ou investigações. Benefícios são a possibilidade de compreender de forma mais abrangente os fenômenos que estão sendo estudados, além da

> possível garantia de uma maior validade dos dados e resultados ou maior confiança do pesquisador neles, e uma inserção mais profunda no contexto pesquisado, além de propiciar ao investigador oportunidades de incentivar a imaginação e a criação de novos métodos de pesquisa e novas formas de compreender problemas.

Para a triangulação dos dados, buscaremos na relação entre o real e a teorização sobre o real, apontar alguns achados da análise documental, e nas observações, em diálogo com o referencial teórico, adotando, assim, essas ligações com os objetivos e problema da pesquisa. Ao cotejar a análise documental com os registros de observação – identificamos três eixos de análise que perpassam as fases da investigação e que passaremos, a seguir, a problematizar:

i) Relação criança-criança e criança sem autismo e criança com autismo com suas subcategorias: a) Percepção da criança; b) Ausência de Interações; c) Tentativa de aproximação e comunicação; d) Relações de Gêneros e e) Invisibilidade das crianças com TEA;

ii) Prática Docente: a) Intencionalidade nos jogos e brincadeiras; b) Reflexão e Avaliação e

iii) Espaço e Ambiente: a) Espaço e Material; b) Espaço externo e espaço interno; c) Interação Positiva; d) Atividades Lúdicas e movimento e e) Disposição e uso dos materiais na Tabela de Categorias (APÊNDICE XIII).

4.4 RELAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA E CRIANÇA SEM AUTISMO-CRIANÇA COM AUTISMO

Nos registros de observação relatados em DC, procuramos identificar as características analisadas nessa investigação de campo. 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 com autismo. A começar com essa categoria surgiram subcategorias temáticas que são: 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.

4.4.1 Ausência de Interações

Logo no começo das observações exploratórias. ficou evidente que a aula em si não alterava o caráter militar que a Educação Física traz historicamente. Mesmo na Educação Infantil, resquícios dessa tradição prevalecem, pois ao analisar o conteúdo dos Diários, a primeira subcategoria a se destacar foi a ausência de interação entre as crianças sem autismo e as crianças com autismo, "*Apesar da aula ser realizada em um espaço aberto, livre para exploração de materiais, não existiu interação entre as crianças espontaneamente, existindo apenas ações diretivas e as demais crianças não parecem querer brincar com a criança autista da maneira como foram conduzidas as aulas"* (TABELA DE CATEGORIAS; 13/04/2018, p. 176). 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.

Além da não interação dos professores para facilitar a aproximação entre as crianças, "*Outro ponto a se destacar é a interação, pois novamente nenhuma criança teve o interesse em se aproximar da criança autista e não houve nenhuma forma de interação ou comunicação realizada pelo professor de educação física ou mediadora, deixando que a aula fluísse sem auxílio para aproximação entre as crianças e ou brincadeiras lúdicas*" (TABELA DE CATEGORIAS; 10/05/2018, p. 179).

Dessa forma, pudemos perceber que o modelo de aula aqui empregado não favorecia a interação nas atividades propostas, ao contrário, as crianças brincavam pelos espaços, mas sem uma proposta que englobasse todos os sujeitos ali envolvidos e a pessoa com TEA, por vezes, ficava apenas no seu mundo imaginário, "*Durante toda a aula a criança autista ficou nessa dinâmica de subir, descer e se esfregar no banco ou andar de um lado ao outro, mas sem interação com as demais crianças´´* (TABELA DE CATEGORIAS; 03/05/2018, p. 177). Nesse sentido, Freinèt (1974) afirma que a aprendizagem é uma atividade construtiva da criança.

Assim, as relações de troca entre as crianças aconteciam apenas entre as crianças sem autismo, pois, elas não notavam a criança com TEA na brincadeira, ou não queriam notar por falta de um ambiente acolhedor e inclusivo.

4.4.2 A Invisibilidade

Um dos primeiros fatos significativos do processo da pesquisa foram as observações durante as dinâmicas de aula que apontaram nos comportamentos das crianças típicas uma indiferença[39] quanto às crianças atípicas no decorrer das vivências. Ocorre que essa indiferença no contexto escolar pode vir a prejudicar as relações sociais entre as crianças, como descrito no Caderno de Campo de 30/05/2019:

> A criança com autismo severo teve uma participação em interação com outra criança, embora tenha ficado invisível no restante da aula, assim como a criança com autismo leve que ficou a maior parte do tempo observando as demais crianças brincarem e nenhuma o chamou para as atividades com o sem material, nem houve tentativas de aproximação por outras crianças ou professores (CAETANO, 2019, p. 187).

Chicon et al (2018) esclarecem que julgar que a criança está indiferente ao que acontece ao seu redor delimita a motivação para se trabalhar nas suas potencialidades e na interação com o outro. Do mesmo modo, Gomes e Santos (2018, p.6) afirmam que

> Práticas pedagógicas que não consideram a criança como eixo central da reflexão sobre o trabalho pedagógico trazem implícita a convicção de que para manter a ordem e a autoridade do adulto no contexto educacional é preciso submeter, mesmo que inconscientemente, a criança como um ser inferior ao adulto e diante desse cenário é comum que as crianças tornem-se "invisíveis" e privadas de se expressar, criar, argumentar, interrogar, falar sem suas singularidades e necessidades.

Detectamos, do mesmo modo, nas observações, a invisibilidade das crianças com TEA, no conjunto do ambiente, sobretudo as crianças com TEA, pelas outras crianças que mesmo em momentos de brincadeiras em grupo, não procuravam as crianças autistas para qualquer tipo de interação nas atividades propostas nas aulas. Ficavam apenas próximos a suas orientadoras e o professor de EF. Arelaro e Silva (2017) reiteram que não há pior exclusão que a invisibilidade. Chicon e Siqueira (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.

A investigação no período exploratório apontou algumas limitações quanto às atividades propostas em aula, que possivelmente contribuíram para a invisibilidade das crianças com TEA. Primeiramente, as dinâmicas mostraram não serem adequadas para incluir

[39] Falta de interesse, de atenção, de cuidado, de consideração; desdém.

as crianças nas aulas. Tornar a escola uma escola inclusiva perpassa por todos que atuam nessa instituição, além de realizar ações que facilitem a inserção de todas as crianças no ambiente educacional da pré-escola (nesse caso). Essas ações se referem também a orientações documentais que afirmam os direitos humanos. Outro ponto marcado com esse distanciamento entre as crianças foi a abordagem pedagógica utilizada nas aulas de EF.

Ferreira (2014) apresenta um olhar de inclusão em aulas de Educação Física que tem preconizado outro significado de corpo, que busca se afastar de uma perspectiva que prevalece individual, para uma Educação Física mais coletiva. 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, partindo da Educação Física Adaptada para a Educação Física Inclusiva.

Da mesma forma, Freire; Barreto; Wiggers (2017), ao explicitarem as noções de infância presentes no currículo de Educação Física, afirmam que a dimensão lúdica para a educação de crianças ainda é um desafio para a disciplina, pois a incidência do ensino de habilidades motoras se faz fortemente presente na área, sobretudo na infância. Além disso, a análise do documento PCEF mostra que não há menções sobre inclusão ou atividades adaptadas para tal fim. O PCEF aponta apenas para ações (procedimentos, conceitos e atitudes) que devem ser executados no período de aula. A inclusão implica uma mudança de perspectivas educacionais, para que atinja todas as crianças (MANTOAN, 2015). A inclusão de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento no âmbito educacional e escolar perpassa por todos que estão envolvidos na construção da escola inclusiva. Arelaro e Silva (2017, p. 43), a esse respeito, asseguram que

> A visibilidade das pessoas com deficiência como ato político muitas vezes, prescinde de ações propostas e viabilizadas pelas próprias pessoas com deficiência. O lema dos movimentos de vida independente das pessoas com deficiência, “nada sobre nós, sem nós”, tem sido um caminho a ser percorrido para sua efetivação nas diferentes instâncias de ações políticas.

Nessa perspectiva, transformar a aula com ações que possam possibilitar a aproximação das diferenças na instituição educacional, rompendo os limites da aula de EF propriamente dita, vem a ser um ato de respeito pelos direitos de todos, sobretudo a sua participação e escolhas nas vivências das turmas com os quais estão inseridos.

4.4.3 Percepção das crianças

A subcategoria ‘Percepção das crianças’ demonstra os momentos da aula que meninos e meninas observavam o seu ambiente, tentando compreender a realidade que os envolvem nas atividades lúdicas, assim como o que pode proporcionar o entendimento das brincadeiras, tanto individualmente como em grupos como mostrado em: “*Fernando se desvencilha da mediadora e começa a correr pelo pátio gritando e empolgado com o espaço, logo para e fica sentado observando as outras crianças brincarem de corrida*” (TABELA DE CATEGORIAS; 30/5/2019, p. 187).

Outro momento importante na análise foi perceber que em diversos momentos as crianças com TEA no andamento das aulas paravam para observar outras crianças que brincavam ao seu redor: “*Em alguns momentos, no decorrer da aula, João se dirigia ao professor de Educação Física para pedir algum apoio quanto à cabeça do cavalo que caia, ou ficava parado apenas observando outros colegas brincarem nos espaços*” (TABELA DE CATEGORIAS; 9/5/2019, p**.** 182) e, por vezes, tentava acompanhá-los nas atividades, “*João que costumava ficar em um grupo com a colega que mais gosta, desta vez resolveu ir jogar bola com um grupo de meninos no canto próximo a parede*” (TABELA DE CATEGORIAS; 25/06/2019ª, p. 190). Kishimoto (2016) cita 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.

A percepção do ambiente pela criança com autismo pode contribuir para a compreensão do processo de comunicação, seja verbal ou gestual, facilitando, dessa forma, a aproximação com seus pares, “*Esse momento era o único com o qual as crianças o notavam ou tentavam de alguma forma chamar sua atenção, pois queriam brincar de pular no banco também*” (TABELA DE CATEGORIAS, 3/5/2018, p. 177).

Assim, podemos inferir que a temática da percepção verificada na análise aponta o início das relações entre as crianças pela brincadeira e interação entre elas, além de mostrar o olhar da criança quanto ao contexto que a cerca, seja nas brincadeiras lúdicas ou não.

4.4.4 Tentativas de aproximação e comunicação

As observações iniciais não seguiam um critério que dialogava com a pesquisa. A análise apontou a falta de organização do ambiente para as brincadeiras lúdicas, pois continha

distrações visuais em excesso, além de haver uma relação professor-crianças por demais diretiva, com poucas possibilidades de interações e escolhas. Aqui, pudemos observar, novamente, a concepção de professor reprodutor, assim como apontado no PME, PCEF e PPP, reproduzindo, dessa maneira, práticas de movimentos repetitivos (diretividade). A partir dessa análise, foi inserida a roda de conversa no início de todas as aulas, para compreensão dos objetivos de uma aula lúdica pelas crianças e para promover a aproximação (interação e comunicação entre elas) nas atividades, além de utilizar com maior frequência os espaços abertos (pátio da escola), explorando o ambiente educacional. Vigotsky (1998) afirma 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.

Na lei de acesso aos estudantes com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular (BRASIL, 2004a) é colocado como objetivo, disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e entre eles: mudanças na organização pedagógica das escolas, como ensinar a turma toda e as práticas de ensino. No PME de Santos nada consta nesse sentido de transformação de ambientes inclusivos, pois sua principal ideia para educação são ações de reprodução do *status quo*, o que se distancia do ideal de escola para todos.

A roda de conversa trouxe para as crianças uma aproximação de olhares para os autistas, isto é, ao dialogar entre si sobre a participação delas nas dinâmicas da aula, iniciou-se uma percepção das diferenças entre as crianças como apontado anteriormente conforme registro em 25/06/2019: "*o professor propõe um desafio às crianças, que todas brincassem com algum colega sem que ninguém ficasse sozinha nas brincadeiras. As crianças olham uma para outra, mas nada dizem." (*CAETANO, 2019, p. 191). Conforme Chicon (2016, p. 44), são importantes as aproximações porque

> Por meio da imitação, do viver outras formas de ser, estar, experimentar ao estar com o outro (colegas e professor), a criança com autismo poderá internalizar aprendizagens que culminarão em modos de ser, além das do autismo, ampliando a constituição do seu EU.

Além disso, Elias (1996) acentua que, para Freinèt, o trabalho criativo é o motor da ação educativa para a criança. Embora as ações realizadas por meio da roda de conversa inicial e a utilização maior do pátio, a construção do processo de integração e, posteriormente, inclusão das crianças com autismo nas aulas de Educação Física tenham ficado mais nítidas, foi a partir das observações na fase III e IV, pois nessa fase a inserção da roda de conversa se deu no início e no final das aulas, com ações de interação e comunicação norteadoras para as

crianças, com base em Freinèt, que tivemos a expressão livre, a organização cooperativa da classe e a educação pelo trabalho (ELIAS, 1996). Com uma nova configuração do ambiente, diminuímos os aspectos diretivos na relação professor-crianças, alterando, assim, sua concepção reprodutora para um olhar nas próprias crianças, provocando maior autonomia para as crianças nas brincadeiras lúdicas, que continuavam a evidenciar a invisibilidade de algumas crianças, além de não perceber as crianças com TEA no conjunto do grupo. Segundo as orientações das práticas cotidianas na Educação Infantil (2009c), as crianças produzem culturas e brincando são capazes de incorporar suas experiências, por meio de ações lúdicas nas suas interações iniciais.

Assim se deu o início de aproximação por parte das crianças, pois ao serem indagadas sobre brincar com outras crianças, sobretudo João, José ou Fernando (as crianças com TEA dos grupos observados), como descrito anteriormente; "*O professor pergunta: 'alguém brincou com Fernando?'. Somente uma menina responde: 'eu brinquei, porque ninguém queria brincar com ele'; - professor pergunta: 'por que ninguém queria brincar com Fernando?'. Duas meninas sentadas no canto respondem que não queriam brincar e o professor indaga o porquê e uma das meninas explica que 'eu não brinco porque eu não gosto dele', outras duas meninas dizem: 'mas eu gosto dele, porém eu não queria hoje'*" (TABELA DE CATEGORIAS; 25/06/2019, p. 194). Elias (1996) assegura que, para Freinèt, as crianças, ao reunirem-se, dialogam com o grupo expondo suas realizações e descobertas, numa relação dialética (individuo x grupo), além de exercitarem a linguagem, dessaforma explicam o que fizeram, tomando consciência do efeito provocado pelo resultado de seu trabalho, nesse caso a brincadeira.

Ficou evidente, durante as indagações do professor, a postura de algumas crianças quanto a se aproximar da criança diferente para brincar ou se afastar com medo de se machucar, pois entre as crianças com TEA, José e João, são crianças altas e apresentavam muitas estereotipias, o que por vezes assustava outros colegas. As crianças com TEA podem usar comportamentos físicos para se comunicarem e isso é mais comum nos quadros de falta de linguagem oral (CHICON; SIQUEIRA, 2016).

A aproximação não foi fácil, porque na escola pesquisada não há Planos de Ação individual ou coletivo para o trabalho com as crianças com TEA. Oliveira-Formosinho e Araújo (2001) nos mostram um modelo de intervenção da Associação Criança, em Portugal, que realiza ações de apoio à inclusão, como intervenção educativa integrando as dimensões curriculares, profissionais e de colaboração como princípio humanista. No PPP consta apenas um item apontando que na escola tem educação especial, além de o PCEI ser um documento

com exercícios práticos sem descrição de atividades adaptadas. O PME aponta, da mesma forma, o item Educação Especial, mas sem caracterizar seu trabalho e não há citação sobre o trabalho educativo e pedagógico com os Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Novamente percebemos as concepções reprodutoras que os documentos apresentam nas ações da escola, o que pode levar a um trabalho isolado de alguns professores que se esforçam para inserir as crianças com Transtornos naquele ambiente, mas sem um projeto coletivo entre os membros da instituição pesquisada. Outro ponto a se destacar na aproximação entre as crianças são as próprias crianças com TEA que não têm uma rotina pré-definida de interações em brincadeiras ou outras relações de comportamento social na escola, pois ficam, de maneira geral, ao lado das mediadoras. E ao se aproximarem das demais crianças realizam movimentos com agitação ou não respondem à interação de outras crianças da mesma faixa etária. Baptista e Bosa (2002) afirma que a ausência de respostas das crianças autistas se deve à falta de compreensão do que está sendo exigido, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Sobre esse aspecto, o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP, 2019, p.1) acentua que

> Crianças dentro do espectro apresentam distorções perceptuais e consequentemente, apreendem de forma diferente informações auditivas, olfativas, táteis, gustativas e visuais. Isso evidencia alterações significativas na hierarquia dos sentidos utilizados para perceber e organizar a realidade. Desse modo, não obtêm sucesso ao integrar o conjunto de sinais utilizados pela maioria das pessoas na construção de representações mentais. Assim, a participação em atividades de compromisso social torna-se uma tarefa difícil e certos contextos podem ser disparadores de intenso sofrimento, culminando com a desorganização pessoal. O impacto desses efeitos negativos recai sobre os processos de simbolização, comunicação e interação.

Mesmo com essas barreiras, a aproximação (interação e comunicação) entre as crianças na EF realizou-se, primeiramente, com os olhares de observação dos colegas para as crianças com TEA, tentando percebê-las como crianças que brincam, assim como eles. Em seguida, foram perdendo o medo quando chegavam próximos dessas crianças, que os notavam, às vezes somente olhavam e perdiam o interesse. E em algumas aulas tentaram brincar, ora correndo junto atrás do cavalo de pau (Fernando), ora jogando bola (João), ora pulando na amarelinha de centopeia (José), que, ao perceber dois colegas em suas costas, os puxou para pular junto a eles como apontado em "*uma das meninas se aproxima do professor e pergunta se pode brincar com José e o professor faz positivamente com a cabeça. A menina*

chama outro colega para ir brincar junto e vão atrás de José que estava no canto do parque sonoro" (TABELA DE CATEGORIAS; 25/06/2019, p. 191).

Tais aproximações de ambos os lados se deram a partir da iniciativa de rodas de conversa inicial e final, uma vez que a consigna do professor estimulava que, nas brincadeiras, sempre existissem interações e comunicação entre todos (indistintamente), o que levou as crianças a pensar e lidar com conflitos internos e externos, pois, em algumas rodas finais, houve debate entre as crianças a respeito de não brincar com as crianças autistas, apontando, assim, para ponderações entre brincar ou ignorar o outro - entre as próprias crianças.

É importante observar que nas rodas de conversa as crianças puderam debater suas relações, percebendo o outro (criança com TEA) como iguais e diferentes. Dessa maneira, o processo de elaboração de um ambiente inclusivo vai tomando forma por meio da construção coletiva com as crianças, isto é, entendendo todas as crianças como sujeito de direitos.

4.4.5 Relações de Gênero

A participação das manifestações das crianças nas rodas de conversa trouxe perspectivas positivas quanto à inclusão de todas as crianças da turma, pois protagonizaram embates e debates em relação a brincar ou não brincar com o outro, gostar ou não gostar de estar com o outro. Da mesma forma que apareceram elementos que pudemos analisar como ocorre essa indiferença, emergem, do mesmo modo, outros desafios para o professor, no âmbito da inclusão de crianças com TEA, o que influencia os gêneros nas escolhas das crianças, escolhas de materiais pedagógicos de EF disponíveis para as vivências, assim como as escolhas dos colegas com os quais irão brincar ludicamente.

Retomamos 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. É importante destacar que nas discussões apresentadas neste texto, gênero não se confunde com sexualidade, embora a sociologia cultural apresente diferenças que demarcam o que é ser feminino e o masculino em diversas culturas (CORREIA; FILHO, 2016). Do mesmo modo Correia e Filho (2016, p.76) afirmam que

> Gênero é relativo ás várias formas de construção social, cultural e linguística, formas estas que diferenciam as mulheres dos homens, inclusive em relação aos seus corpos, nomeando-os desta forma, como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (...) se as diferenças demarcam lugares, influenciam atitudes e práticas determinadas a partir dos corpos dentro do espaço escolar, é nas aulas de Educação Física que isto se evidencia.

A escolha do brinquedo de menina ou brinquedo de menino se fez presente em diversos momentos nas aulas, principalmente com a sala amarela (sala de Fernando) que apresentou dificuldades na interação entre os grupos. Nesse ponto, podemos observar que a concepção de educação utilizada na sala de aula, do mesmo modo, reforça ações reprodutoras da sociedade de gêneros e de espaços diferentes entre os meninos e as meninas. A mesma sala, na maior parte das aulas, dividia-se em um grupo com meninas somente, um grupo de meninos e por outro lado outras crianças que ficavam isoladas sem participação inicialmente nas turmas inclusive (Fernando).

Essas diferenças de gênero prevaleceram durante as observações com maior frequência na sala amarela que foi a turma que provocou grandes conflitos quanto à participação da criança autista nas brincadeiras lúdicas. E mesmo realizando rodas de conversa nas atividades, a divisão entre os grupos permaneceu em parte das aulas, embora houvesse a percepção das crianças da sala, a aproximação aconteceu após os debates e em grupos. Gomes e Santos (2018) apontam em sua pesquisa sobre o brincar na pré-escola que as relações de gênero estão fortemente marcadas desde a escolha dos brinquedos que trazem de casa para escola no “Dia do Brinquedo”, seguindo padrões impostos pela sociedade ao masculino como: carrinhos, aviões, bonecos, enquanto as meninas levavam bonecas e acessórios de bebês, cozinhas, utensílios reforçando a imagem da mulher do lar.

Nesse sentido, as Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009c) salientam que crianças pequenas se constituem de sujeitos marcados pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, ou seja, nas relações que afetam suas vidas. Assim, ao voltar a história da EF, lembramos que apresenta um histórico de atividades separadas de meninos e meninas. Essa separação estava presente até a década de 1990, quando meninas e meninos realizavam as aulas em horários distintos. Correia e Filho (2016, p. 83) explicam esse fato a partir de um viés biológico:

> A articulação entre esporte, corpo e gênero produziram alguns pressupostos para as práticas esportivas e corporais em nossa sociedade fortemente segmentadas. As aulas de Educação Física, por exemplo, até a década de 1980 eram marcadamente pensadas de forma diferenciada para meninos e meninas. As atividades corporais para os meninos tinham o objetivo de

> desenvolver a força, a coragem, a competitividade e o espírito de liderança entre outras habilidades consideradas próprias a eles, e para isto, eles deveriam ter como conteúdo nas aulas as corridas, os exercícios de força e as modalidades esportivas como o futebol e o basquetebol. Em sentido contrário a este, para as meninas, as atividades deveriam ser a dança, a ginástica rítmica, a expressão corporal, e os esportes menos violentos, objetivando desenvolver a docilidade, a sensibilidade e a flexibilidade inerente às meninas.

As atividades separadas entre os grupos apontam que essa influência está arraigada ainda nas aulas de EF, mesmo antes da criança chegar ao Ensino Fundamental. Ainda Gomes e Santos (2018) esclarecem que, na formação docente, o lúdico e as relações de gênero necessitam ganhar relevância, problematizando conceitos socialmente pré-determinados, relacionando-os às atitudes dos professores, indo além dos conteúdos apreendidos nos cursos de Pedagogia.

Além disso, a organização da escola não apresenta em seus documentos orientadores nenhuma ação no sentido de auto-organizar ambientes de construções coletivas nas brincadeiras lúdicas, sem separação de meninos e meninas. Outro ponto observado que enaltece a discussão quanto às relações de gêneros na instituição investigada é que há uma casa de brinquedos localizada no parque das crianças, denominada “Casa de Bonecas”, passando o entendimento de que o local é para brincadeiras de meninas, pois internamente há brinquedos de casinha de bonecas, fogão, armários e na parte externa os carrinhos, os patinetes entre outros materiais pedagógicos consolidados como brinquedos de meninos. As Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009c) corroboram com esse entendimento ao explicar que instituições pré-escolares devam ter espaços para as produções culturais entre outras formas de produção do conhecimento, mas o modelo tradicional escolar estabelecido nas práticas na escola dificulta a elaboração de uma nova perspectiva educacional naquele ambiente.

4.5 PRÁTICA DOCENTE

O próximo eixo de análise identificado na pesquisa é a Prática Docente, que se constituiu ao longo do processo de construção da pesquisa, pelo pesquisador. Notamos ao longo desse processo uma mudança de um professor numa perspectiva técnica[40] para uma

[40]- O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformando em regras de atuação (GOMÉZ, 1998.)

aproximação do professor numa perspectiva de reflexão da prática para a reconstrução social[41] . 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. Assim se constitui 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 a seguir.

4.5.1 Intencionalidade nos jogos e brincadeiras

A Intencionalidade nos jogos e brincadeiras foi uma subcategoria que surgiu em quase todas as anotações do DC, indicando as finalidades das aulas lúdicas, ou não, como aparece em:

> *A expectativa de aprendizagem dessas atividades ao ar livre tem o intuito das crianças manipularem os materiais num espaço amplo e adequado para se movimentarem e interagirem entre si. O espaço aberto não aumentou efetivamente a interação e, ao contrário, parece ter afastado a possibilidade de comunicação e de contato entre as crianças* (TABELA DE CATEGORIAS; 13/04/2018, p. 175).

Para Vygotsky (1997), as funções psicológicas superiores têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cultural e esses processos psicológicos superiores têm origem em processos sociais. Nesse sentido, a criança desenvolve-se sobretudo por meio das brincadeiras (ações) que realiza. A impossibilidade de realização da ação é que busca na imaginação uma solução temporária.

Da mesma forma, as práticas pedagógicas modificadas ao longo do processo da pesquisa como as proposições em roda de conversa, indicaram as intenções com as quais o professor mediava a relação com as crianças nas aula como em, "*João geralmente escolhe a*

[41] - Um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (GOMÉZ, 1998).

mesma turma, mas hoje decidiu escolher um grupo diferente, talvez seja pelo desafio de brincar em duplas ou trios, talvez seja por escolha própria" (TABELA DE CATEGORIAS; 25/06/2019ª, p. 190). A internalização de formas culturais de comportamento para Vigotsky, envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (OLIVEIRA, 1992).

Além disso, no andamento das aulas, as indicações de intencionalidade foram seguidas da mediação entre a criança autista e outras crianças não autistas para a interação como apontado em "*O professor vai até José e tenta jogar com ele a bola grande e chama outras crianças para se juntarem na brincadeira*" (TABELA DE CATEGORIAS; 05/11/2019, p. 197). Vigotsky afirma que 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 (REGO, 2014).

Outro propósito dessa subcategoria foi mostrar como era conduzida a aproximação entre as crianças para as interações nas brincadeiras e posteriormente a comunicação, levando-as a participarem das atividades como em: "*João está com o grupo no labirinto entrando e saindo junto aos colegas*" (TABELA DE CATEGORIAS; 05/11/2019, p. 196).

As intenções aqui apresentadas indicam igualmente ações que tiveram êxito como brincadeiras lúdicas, assim como as ações diretivas por parte do professor que foram conduzidas e modificadas no processo de observação.

4.5.2 Reflexão e Avaliação

A subcategoria Reflexão e Avaliação aponta para a prática reflexiva como direcionamento das ações do professor na escola, pois colabora para repensar o objeto de estudo e as práticas inclusivas em torno das tarefas apresentadas e verificadas nas aulas. Segundo Goméz (1998), a reflexão implica uma imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supondo um sistemático esforço de análise. Assim, Pimenta (1999, p.18) esclarece que a natureza do trabalho docente pressupõe

> Os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolve a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Do mesmo modo, Marcelo (2009) destaca que a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Assim, o tema destaca o meio pelo qual o professor se autoanalisa, enquanto professor e pesquisador como em:

> A expectativa de aprendizagem era introduzir os brinquedos populares nas aulas de Educação Física para apropriação das brincadeiras de maneira espontânea. No início a rotina da aula foi sendo apropriada pelas crianças que foram escolhendo alguns dos materiais, mas algumas das crianças pouco participaram dessas escolhas, talvez pela falta de interesse nos materiais ´(TABELA DE CATEGORIAS; 06/04/2018, p. 174).

Aqui notamos o trabalho do professor numa perspectiva técnica, isto é, as dificuldades da prática social reduzem-se a questões instrumentais, a atividade docente é determinada na escolha dos meios e procedimentos e em sua rigorosa aplicação (GOMÉZ, 1998).

Ghedin e Franco (2008) afirmam que temos de evitar o equívoco de fazer da pesquisa apenas um instrumento de resolução de problemas encontrados na prática do pesquisador, pois a pesquisa é a continuidade da vida do pesquisador. Nessa perspectiva, o professor não pode apenas ser um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. O desafio é duplo, pois, ao realizar a pesquisa sobre a própria prática, cabe ao professor-pesquisador refletir sobre a prática e discernir sobre o seu papel de professor e pesquisador.

As reflexões, a partir do plano exploratório, tomam forma e iniciam a reconstrução do pensar a brincadeira como processo de interação lúdica entre as crianças sem autismo e as crianças com autismo:

> A partir das aulas aqui apresentadas fomos pensando em como reorganizar algumas o ambiente das aulas de forma intencional para repensar quais são os pontos fortes de cada criança durante os momentos de vivências e brincadeiras para podermos avançar nos pontos mais frágeis, ou seja, no que as crianças apresentavam maior necessidade, priorizando as necessidades das crianças com TEA (TABELA DE CATEGORIAS; 19/04/2018, p. 177).

A reflexão contínua nas descrições do DC expressam o olhar do professor procurando compreender a dinâmica nas relações das crianças: "*Nas observações conseguimos verificar que o autista brinca com alguns colegas, se motiva na brincadeira lúdica com os materiais, mas outras crianças pouco o percebem nos momentos de brincadeiras, ao ponto de não o chamarem para se juntar a outros grupos*" (TABELA DE CATEGORIAS; 09/05/2019, p. 183). Assim, o processo de reflexão na ação é um processo vivo de intercâmbios, ações e

reações, dirigidas intelectualmente, no vigor de interações mais complexas e totalizadoras, com dificuldades e limitações (GOMÉZ, 1998).

A categoria Reflexão e Avaliação possibilitou 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 militar, transformando-a paulatinamente em atividades lúdicas, além de levar à autorreflexão do pesquisador.

4.6 ESPAÇO E AMBIENTE

A categoria Espaço e Ambiente é entendida aqui 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 constitui-se como ambiente fundamental das crianças num espaço escolar e um ambiente de aprendizagem caracterizado por mediações e intenções. A categoria Espaço e Ambiente, conforme nossa análise, subdividiu-se em mais cinco subcategorias temáticas: i) espaço e material, ii) espaço interno e externo, iii) interações positivas, iv) atividade lúdica e movimento e v) disposição e uso dos materiais que serão descritas a seguir.

4.6.1 Espaço e material

O espaço e materiais identificados como subcategoria temática assinalam a importância da organização dos espaços para a criação do ambiente nas aulas que foram se configurando, conforme as observações registradas no DC, ao longo da investigação. Além

disso, procura explicar a dinâmica usualmente utilizada para organizar as práticas pedagógicas da Educação Física nos seus espaços e nas disposições dos materiais como em:

> A atividade está sendo realizada no pátio externo, com os materiais disponíveis no chão para que cada criança escolha o que deseja brincar e tem o propósito de que explorem os cantos (os materiais ficam espalhados em cada canto do pátio, para melhor disposição no ambiente e facilitar a visualização para escolher) para se locomoverem livremente´´ (TABELA DE CATEGORIAS; 13/04/2018, p. 175).

Para Vigotsky, quando o homem modifica o ambiente por meio do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro (REGO, 2014)

Em outros momentos, o espaço e os materiais aparecem como lugar de interação para as crianças. Apesar da reorganização do ambiente ter sido priorizada na pesquisa, notamos que os espaços de aula, do mesmo modo, prejudicavam inicialmente a elaboração de um ambiente lúdico, devido às condições que ocorriam por diversos fatores como em:

> Nesse dia o pátio externo estava sujo, e tivemos que iniciar a aula no salão até as funcionárias da limpeza terminarem de limpar o espaço e tirar os galhos grandes que haviam caído na quadra, pois no dia anterior a noite houve uma ventania que deixou alguns estragos na escola. O salão estava com obras, pois estavam retirando armários antigos para colocar espelhos e nichos no canto da sala para guardar os jogos, caixas entre outros objetos. Dessa forma os espaços foram diminuídos criar o ambiente para aula, além de conter diversos materiais espalhados pelo salão (TABELA COM CATEGORIAS; 5/11/2019, p. 196).

Entendemos essa subcategoria como relevante para o entendimento inicial das aulas na escola investigada, pois, a partir da compreensão dos espaços, pudemos repensar o local para acomodar as crianças num ambiente adequado para as aulas. Segundo Barbosa (2006, p.122),

> As pedagogias para a infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzam os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas.

4.6.2 Espaço interno e externo

Como sequência da subcategoria anterior, o Espaço interno e externo indica o local utilizado na aula, favorecendo a atividade lúdica para a inclusão das crianças. A indicação de uso de espaços diferentes pode ajudar na estimulação e na interação das crianças durante as aulas. O ambiente interno com diversos estímulos visuais mostrou maior diretividade nas ações. Zabalza (1998) afirma que aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos, o que torna difícil trabalhos dinâmicos com autonomia e a atenção de cada criança.

Da mesma forma, o espaço externo num ambiente natural com árvores, folhas, gravetos levou as crianças a perceberem a naturalidade do brincar quando o segundo espaço apresentado (externo) traz maior motivação para a brincadeira. Nesse aspecto, Bosa e Teixeira (2017, p. 214) asseguram que

> Adaptações ambientais, principalmente nos locais onde a pessoa com autismo passa grande parte do tempo, podem ser benéficas para minimizar a interferência de dificuldades de modulação sensorial e de movimento no desempenho de atividades e no ambiente escolar ou de trabalho, são excelentes intervenções a atenção a ruídos e luzes fluorescentes, apresentação multimodal de conteúdo, intervalos constantes durante longos períodos de atividades, explicação de cada passo da atividade a ser desenvolvida e com apoio visual.

Podemos inferir que a diferença nos locais ocasionou maior ou menor interação nas brincadeiras, conforme a utilização do espaço, proporcionando mais dinamismo nas escolhas, tanto nos materiais quanto das crianças quando o ambiente criado para a atividade inclusiva acontecia em espaço amplo.

4.6.3 Interações Positivas

Nesse tema apontamos algumas ações que facilitaram o reconhecimento do outro (iguais e diferentes) pelas crianças. A utilização de alguns objetos pedagógicos (intencionalmente planejados) promoviam aproximação e, consequentemente, as crianças brincavam em pares ou em grupos como mostrado em:

> As duas crianças com autismo na maior parte da aula se motivaram para brincar com os pneus, ora na corrida, ora sozinhos, que gerava conflito, pois

> toda vez que tirava um pneu algumas crianças reclamavam, mas ao longo das brincadeiras os autistas eram chamados para participar juntos na corrida. As brincadeiras variaram entre os pneus e as cordas durante o período da aula (TABELA DE CATEGORIAS; 18/05/2018, p. 180).

Para Vygotsky (1997), o processo de aprendizagem ocorre em dois pontos: primeiro no nível social e posteriormente no nível individual, porque segundo sua concepção a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, ou seja, a criança internaliza a partir de sua interação com o outro.

Brougère (2008, p.27), ao explicar o papel das interações nas relações, afirma que

> Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se a reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.

Outra observação a ser destacada foi o emprego de elementos visuais nos registros finais que deram apoio à comunicação com as crianças com autismo e sem autismo, apontado em: "*Nesse momento algumas crianças pegam o material com as fotos (elementos visuais) dizendo que é legal olhar as imagens que eles brincaram. O menino autista (João) aproxima-se do professor e diz: Tio Bira agora eu sei o que você quer fazer na brincadeira*" (TABELA DE CATEGORIAS; 5/11/2019, p. 199), reforçando a afirmação de Brougère (2008) de 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. Tal atividade demonstrou que o uso de fotos dos materiais na roda de conversa, indicando os objetos para aula, facilitou o entendimento das crianças para os objetivos das vivências, uma vez que todas as crianças poderiam visualizar o que o professor organizava para aquele espaço lúdico.

A aula no espaço interno, apesar de não ser o espaço mais adequado, devido a todas as barreiras que o local proporciona, trouxe, da mesma forma, interação entre as crianças, como mostra em:

> O professor de EF empurra João que fica feliz por andar rápido. João fica um longo tempo na sua bicicleta e algumas vezes pede para algum amigo empurrá-lo. Um dos meninos brinca com João ficando em pé atrás da sua moto por várias voltas, ao ponto de não deixar a bicicleta, pois estava empolgado em andar com outro colega (TABELA DE CATEGORIAS; 19/11/2019, p. 199).

A Resolução nº 2 do CNE (2001) aponta para a organização da escola de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social de educação inclusiva. Para Brougère (2008), a interação lúdica associa as significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo como uma produção de sentido e de ação que emana da criança.

Essa última descrição registrada no DC revela que mesmo nos espaços menos apropriados para a aula, mas com intencionalidade para a inclusão das crianças, como o uso dos elementos visuais em roda de conversa, esse apoio tem papel instrumental para o professor, favorecendo o diálogo e a organização da aula.

4.6.4 Atividade lúdica e movimento

Atividade lúdica e movimento como subcategoria nos mostra os pontos marcantes das práticas corporais que envolvem a brincadeira lúdica como:

> As duas crianças com autismo na maior parte da aula se motivaram para brincar com os pneus, ora na corrida, ora sozinhos, que gerava conflito, pois toda vez que tirava um pneu algumas crianças reclamavam, mas ao longo das brincadeiras os autistas eram chamados para participar juntos na corrida. As brincadeiras variaram entre os pneus e as cordas durante o período da aula (TABELA DE CATEGORIAS; 18/05/2018, p. 180)

Da mesma forma como o estímulo ao movimento: "*Nesse momento João brinca com o bambolê com um amigo*" (TABELA DE CATEGORIAS; 5/11/2019, p. 196). Huizinga (2010) aponta o caráter não sério da brincadeira, mas de extrema importância para a criança.

A atividade lúdica, do mesmo modo, desenvolveu-se na exploração do ambiente com seus pares em: "*João fica dentro da casa brincando de casinha com algumas meninas e meninos*" (TABELA DE CATEGORIAS; 5/11/2019, p. 197), indicando a motivação das crianças quando tinham autonomia nas escolhas e na exploração dos espaços. Outra observação de atividade lúdica e movimento foram apontadas em: "*As crianças apostavam corrida e a maioria estava com algum companheiro dando apoio. João cansou de pedalar e trocou com o colega. Nesse momento João é quem empurrava o menino até darem a vez para outra criança e pegarem a placa*" (TABELA DE CATEGORIAS; 19/11/2019, p. 199).

As atividades no início do processo da pesquisa foram identificadas como práticas diretivas, mas, conforme as aulas eram revistas pelo professor, as alterações indicavam que

quanto mais autonomia nas brincadeiras pelas crianças, mais ludicidade nas práticas eram vivenciadas por elas. 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 as próprias crianças.

4.6.5 Disposição e uso dos materiais

A última subcategoria identificada como "disposição e uso dos materiais" aponta para forma como o professor organiza seus espaços e materiais (subentendido brinquedo), seja em cantos ou disponibilizados no chão para a escolha das crianças, mostrado em: "*A intenção da disposição dos materiais no ambiente foi para que as crianças pudessem pegar cada material e explorar os espaços não diretivamente, mas a organização da atividade não conseguiu contemplar a escolha livre das crianças*" (TABELA DE CATEGORIAS, 6/04/2018, p. 174). Os brinquedos se inserem no contexto, isto é, para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, tal objeto deve encontrar seu lugar, na cultura lúdica da criança, sendo apropriado e inserido (BROUGÈRE, 2008).

Do mesmo modo, a disposição dos materiais nos espaços ocasionou a escolha dos objetos pelas crianças, ou mesmo a dificuldade para entender como brincar com esses materiais. Brinquedo como objeto é dotado de significação, mas que continua a ser objeto (BROUGÈRE, 2008) e do mesmo modo, o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade selecionada e isolada da infância.

Tais materiais utilizados nas aulas proporcionaram uma dinâmica alternativa nas aulas. O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança por meio de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira (BROUGÈRE, 2008)

Podemos deduzir que a forma de elaborar os espaços influencia na dinâmica das aulas, assim como sua delimitação interfere diretamente nas escolhas das brincadeiras pelas crianças e nas interações com seus pares, sendo que a organização dos materiais e sua utilização motivaram as vivências lúdicas, o que nos faz acreditar na importância da elaboração do espaço e na transformação do ambiente na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa buscamos compreender o processo de inclusão de crianças com TEA em aulas de Educação Física na pré-escola por meio de atividades lúdicas, no âmbito dos Transtornos Globais de Desenvolvimento. Entendemos que é preciso ir aos porões da casa, como afirma Veiga-Neto (2012), para compreender as relações entre inclusão e Educação Física Escolar. As relações com o outro e o lugar que as crianças com TEA ocupam na sociedade no sentido de ter privilégios ou serem banalizados, sobretudo no ambiente educacional, implica a visão que se tem das diferenças e seu discurso na sociedade, havendo a necessidade de promoção de uma mudança educativa, do olhar, atuando na compreensão de que antes de serem diferentes, são crianças, sujeitos de direitos, garantidos do ponto de vista legal.

Partindo dessa premissa, 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.

O trabalho de pesquisa foi iniciado há mais de dois anos, com uma abordagem exploratória em uma escola pública de educação infantil Caminho Feliz, localizada na região da Baixada Santista/SP. No período exploratório houve observação em aulas de Educação Física e foram feitos registros sem roteiro definido da dinâmica realizada na EF. Logo no início das observações foram verificados alguns pontos que destoavam de uma prática lúdica na educação infantil. O primeiro ponto foi o modo diretivo das ações com as crianças, desde a escolha de objetos pedagógicos inseridos nas práticas até o ambiente criado com materiais estruturados (categoria Espaço e Ambiente) como o banco plinto, banco sueco, pneus e arcos, que apresentavam uma perspectiva técnica nas aulas, isto é, com muita diretividade nas ações e na organização dos materiais, mesmo as crianças possuindo o direito de escolher o que iam vivenciar. Tais escolhas já estavam dirigidas pela organização do espaço, tempo e materiais, pelo professor, o que supunha uma concepção de criança e que, aos poucos, foi sendo modificada. De uma criança que precisa ser instruída, tutelada pelo adulto, para uma criança capaz, com necessidades, interesses e potencialidades, sendo também outro o papel do professor, o de desafiador, de mediador de processos inclusivos, nesse caso, possibilitando que todas as crianças possam se desenvolver, a seu modo.

O segundo ponto observado foi sobre a necessidade de outra configuração do ambiente do salão, que direcionava as atividades e continha diversos materiais espalhados pelo espaço, tornando o ambiente poluído visualmente e dificultando a concentração para os objetivos da

aula. O terceiro ponto foram os objetivos da aula que não estavam claros para as crianças e, principalmente, para as crianças com TEA e que, ao verem os espaços com diversos materiais espalhados, ficavam com maior frequência, desregulados. Nesse ponto, a reflexão e a avaliação do professor iniciaram as indagações a respeito da dinâmica das aulas.

A partir dessas observações, partimos para a fase II da pesquisa, reorganizando a aula e o ambiente. O início das aulas foi introduzido com roda de conversa, a disposição dos materiais ficou em cantos para escolha e a observação foi realizada com roteiro para melhor análise da dinâmica da aula e dos objetivos da pesquisa. As práticas pedagógicas da EF tiveram alterações, porque, ao modificar o ambiente (práticas, espaço, ambiente, materiais e as relações), diminuímos a diretividade nas aulas e a maior parte das observações ocorreram no pátio aberto, facilitando, assim, a escolha por parte das crianças.

Nessa segunda parte ficou evidente que o espaço aberto seria um local mais adequado para as atividades com as crianças a fim de promover processos de inclusão, por haver maior exploração, mas, do mesmo modo, o afastamento das crianças com TEA nas atividades mostrou (nas relações entre as crianças) algumas características marcantes, apontadas na análise de conteúdo.

Na fase III, após o debate com o grupo de pesquisa e as orientações, foram verificadas as limitações e as possibilidades de interações e de comunicação de crianças com TEA, que geraram uma reorganização das aulas de EF com uma dinâmica mais lúdica desde o início das aulas, de forma que o processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor de Educação Física emergiu nas aulas, pois o debate no grupo de estudos nos deu apoio para continuar a pesquisa e repensar as práticas do cotidiano.

O primeiro ato efetivado foi a roda de conversa inicial, colocando para as crianças motivações como brincar com pelo menos uma, duas ou três crianças sem que ninguém ficasse sozinho. Outra motivação foi falar dos colegas com TEA e compreendê-los como crianças com direitos nas brincadeiras, levando a percepção das crianças típicas a enxergá-los como criança, com direito às mesmas brincadeiras.

No desenvolvimento das aulas, iniciou-se uma relação criança-criança e criança sem autismo com criança com TEA, para, em seguida, evoluir para uma aproximação entre essas crianças com TEA (João, José e Fernando), pois aquelas crianças que geralmente não estavam em nenhum grupo passaram a ser percebidas (tentativas de aproximação) e fazer parte daquele ambiente educacional e, a todo o momento, chamavam a atenção para participarem nas brincadeiras. Outro ponto significante nesse processo foi a roda de conversa final, na qual o professor de EF indagava as crianças sobre as brincadeiras do dia (Prática docente).

Inspirados em Freinèt, utilizamos na roda de conversa ao final da aula uma proposta de reflexão com as crianças, com o propósito de elas perceberem as relações com o outro/diferente (as crianças com TEA) nas aulas e iniciarem um processo de interação e de comunicação entre todas (crianças com autismo e crianças não autistas). Dessa forma, ao longo das observações da fase III, fomos percebendo alterações nas relações entre as crianças, comportamentos de aproximação e interação entre os pares com maior frequência, assim como de medo das crianças com TEA, por parte de algumas crianças e até rejeição. Um ponto a se destacar foram esses conflitos internos das crianças quando o professor perguntava quem brincou com a criança com TEA - pairando um ar de dúvida nas respostas das crianças, pois elas paravam para pensar, titubeando em responder. Algumas ficavam imóveis ao ver que ali existia uma criança e ninguém a percebia ou brincava com eles por serem diferentes.

Finalizamos a última parte com as rodas de conversa com base nos conceitos da pedagogia Freinètiana (“Eu Felicito; Eu Proponho; Eu Critico”) e a introdução dos elementos visuais, facilitando a comunicação e a interação, o que apontou para um entendimento da dinâmica da aula por todas as crianças e não somente por parte das crianças autistas. Os conceitos de Freinèt de cooperação entre as crianças, o trabalho com o meio ambiente e a proposta das cartas “Eu felicito, eu proponho, eu crítico”, que fizemos uso nas rodas de conversa, foram importantes para a interação e a comunicação das crianças, pois, ao mudar as práticas pedagógicas com viés técnico nas aulas de Educação Física, para uma aula dinâmica, dialógica e participativa, foi estimulado um processo de inclusão das crianças autista. Outro fato significante são as orientações e as indagações durante a roda de conversa inicial e final que aproximaram as crianças entre si, fazendo-as perceberem umas às outras e a brincarem juntas, quebrando paradigmas como os que separam crianças homogeneamente em turmas especiais. O diálogo proposto para a roda de conversa gerou momentos de debate, reflexão e aproximação nos olhares e ações das crianças, fazendo-os compreender a relação de troca nas brincadeiras, além de perceberem as diferenças que há entre cada criança nas aulas.

Assim, a roda de conversa foi uma estratégia relevante para a reorganização da aula e, consequentemente, da investigação, pois as alterações realizadas por meio do diálogo e as indagações propostas em roda trouxeram visibilidade para as dificuldades de inclusão das diferenças e dos diferentes. Desse modo, pudemos inferir que as crianças autistas podem participar ativamente em grupos nas aulas de Educação Física como sujeitos de direitos, como todas as crianças. Partindo de uma organização que enxergue a criança com TEA em suas possibilidades, isto é, a partir de suas potencialidades criando condições que favoreçam à criança superar suas barreiras e interagir na sociedade, de modo que a criança, por mais que

apresente dificuldades de interação e comunicação, possa ter instrumentos que lhe deem apoio para vencer os obstáculos. Outra questão importante são os materiais de apoio que foram utilizados para a comunicação geral com as crianças. Assim nos aproximamos de uma escola inclusiva, pois o uso dos recursos pedagógicos não ficou restrito às crianças com TEA, que poderiam ficar segregadas pela diferença de tratamento, mas por qualquer criança que quisesse manipular os elementos visuais para sua compreensão e também nas brincadeiras.

Fizemos, do mesmo modo, uma análise de conteúdo dos registros das observações das aulas, identificando três eixos principais de análise e subcategorias: i) Relação criança-criança e criança sem autismo e criança com autismo com suas subcategorias: a) Percepção da criança; b) Ausência de Interação; c) Tentativa de aproximação e comunicação; d) Relação de Gêneros e e) Invisibilidade das crianças com TEA; ii) Prática Docente: a) Intencionalidade nos jogos e brincadeiras; b) Reflexão e Avaliação e iii) Espaço e Ambiente: a) Espaço e Material; b) Espaço externo e espaço interno; c) Interação Positiva; d)Atividades Lúdicas e movimento e e) Disposição e uso dos materiais.

As categorias de análise apontadas anteriormente indicam o caminho trilhado no processo de investigação realizado num contexto escolar de uma escola de Educação Infantil. Os apontamentos nos fazem compreender a dinâmica que a instituição educacional enfrenta no seu dia a dia. O professor de Educação Física, inserido nesse contexto, passa por dificuldades em suas práticas pedagógicas, sobretudo ao lidar com a inclusão de crianças com TEA.

Partindo desse entendimento de análise, finalizamos essa investigação com a experiência de inclusão no próprio ambiente de trabalho do pesquisador e nas salas do grupo pesquisado – ainda com incertezas – mas, igualmente, com convicções (provisórias) sobre o processo vivido e refletido acerca do problema central da pesquisa: as possibilidades e limites de interação e de comunicação de crianças com TEA em aulas de EF na pré-escola. Esses episódios trouxeram à tona a dificuldade de inclusão no contexto educacional e escolar, pois a escola pesquisada em seu PPP não aborda ações específicas para estimular a inclusão e o trabalho de crianças com autismo, no âmbito de um trabalho com as diferenças. Além disso, o PCEI aborda apenas conteúdos pré-elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Santos, não descrevendo nenhuma ação como adaptação curricular ou outro meio que facilite o trabalho com pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento. O PME, igualmente ao PPP, assim como o PCEI, não valoriza o tema da diferença no ambiente educacional, mesmo seguindo pontos das DCNEI; o Plano Municipal de Educação deixa de firmar o compromisso com o Público Alvo da Educação Especial. O PCEF, do mesmo modo, não

inclui ações para esse grupo, mas, ao longo da pesquisa, o Plano do professor foi se alterando para suprir as necessidades das crianças com e sem autismo, indiscriminadamente.

Devido às dificuldades para a interação e a comunicação nas aulas de EF, dificuldades como falta de um plano coletivo com ações para as diferenças na instituição investigada, que possam dar apoio as aulas de EF, além do PPP, PCEI, PCEF e PME serem frágeis quanto a propostas para uma educação inclusiva, nesse processo de descobertas, foi possível criar algumas possibilidades como aproximar as crianças autistas e não autistas por meio das aulas de EF em um ambiente lúdico, facilitando, assim, a inclusão de crianças com TEA em parte das aulas.

Outro ponto a ser observado no processo da pesquisa foram os limites da prática pedagógica do pesquisador. O primeiro foi a limitação do trabalho pedagógico com crianças pequenas, já que a EF traz um histórico militar e biológico arraigado nos professores, sendo possível perceber, na condição de professor-pesquisador, ao longo da pesquisa, de forma mais clara a criança como sujeito de direitos nas aulas e no contexto da pré-escola.

O caminho trilhado trouxe diversos desafios para pesquisar a própria prática. O percurso foi longo e mostrou as nuances de uma prática pedagógica em reconstrução, isto é, a desconstrução de práticas homogeneizadoras para a elaboração de um olhar pautado em experiências lúdicas na pré-escola e em outras dinâmicas de organização das práticas. O processo da pesquisa levou o pesquisador-professor e professor-pesquisador a amadurecer como professor e como pesquisador, porque desafiou e colocou a condição de observar a própria prática das aulas com o olhar de pesquisador, podendo refletir sobre as dimensões da pesquisa também na atuação docente, indo novamente aos porões de nosso conhecimento, tal como cita Veiga-Neto (2012).

Da mesma forma que emergiram as dificuldades, apareceram as facilidades, pois, ao pesquisar o próprio ambiente de trabalho, os meios para alcançar as mudanças no ambiente educacional foram conseguidos com menor esforço, porque já se conhecia os espaços, pessoas envolvidas e familiares das crianças, o que trouxe uma maior aproximação do fato investigado. Por outro lado, as cobranças pessoais quanto ao trabalho pedagógico, igualmente, aumentaram.

De modo geral, a pesquisa iniciou um processo de interação com todas as crianças, ao alargar os olhos do pesquisador/professor e professor/pesquisador para a compreensão das diferenças nos contextos educacionais, o que nos leva a ser um professor melhor e um pesquisador em 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 o trabalho com a inclusão escolar. Importante salientar que os elementos visuais utilizados para facilitar a comunicação e interação, hoje fazem parte da rotina das aulas de Educação Física, contribuindo com a inclusão de todas as crianças, de modo que as atividades lúdicas, a roda de conversa a organização dos espaços físicos foram além dos propósitos da pesquisa, contribuindo para a construção efetiva de ambientes lúdicos e inclusivos.

Para concluir nosso aprendizado, utilizaremos da perspectiva de Sassaki (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

AGÊNCIA SENADO **Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas.** Notícias. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

AGUIAR, R. P.; BAUMAN, C. D.; PEREIRA, F. S. Importância da prática de atividade física para pessoas com autismo. **Jornal Health Biology Science**. 5(2): 178-183, 2017. Disponível: https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/1147. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

ALVES, M. L. T; DUARTE, E.; MOLLAR, T. H. **Educação física escolar**: atividades inclusivas. São Paulo: PHORTE, 2013.

ANDRÉ, MARLI E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.1, nº 1, p.119,131, set. 2007. Disponível em HTTP://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

ANTONIALLI, L. M.; NASCIMENTO, M. C.; TEIXEIRA, J. C. Perfil de estudos em Administração que utilizaram triangulação metodológica: uma análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. **Revista Adm**., São Paulo, v.48, n. 4, p. 800-812, out./nov./dez., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rausp/v48n4/13.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

APARS. **Associação Parkinson do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. Disponível em: http://blogdaapars.blogspot.com/2016/02/exclusao-segregacao-integracao-inclusao.html#. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

ARAÚJO, C. A.; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

ARELARO, L. R. G.; SILVA, S. **Direitos sociais, diversidade e exclusão**: a sensibilidade de quem as vive. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

ASSIS, C. P.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. Educere et Educare – **Revista Educação**. Vol. 6 – nº 11 – 1º semestre de 2011. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981/3972. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A.. (Org). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. 4.ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEZ, M. R. PASSERINO, L. M. **Ação mediadora com comunicação alternativa na promoção de Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza/CE, livro 3, 2014, p. 715-727.

BICHARA, I. D.; FIAES, C. S. Brincadeira de faz de conta em crianças autista: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, v.14, n. 3, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

BOSA, A. C.; TEIXEIRA, M.C.T.V**. Autismo**: avaliação psicológica e neuropsicológica. 2. ed. São Paulo: Hogrefe, 2017.

BOSA, C.; A SANINI, C.; SIFUENTES, M. Competência Social e Autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares**. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan/mar, vol. 29, n. 1, p. 99-105, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

BRACCIALLI, L. M. P.; FIORINI. M. L. S; MANZINI, E. J. A Análise de Dissertações e Teses em Educação e educação Física sobre estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para Inclusão do aluno com deficiência. **Conexões**: Revista da faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 13, n. 2, p.98-116, abr./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640657. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

BRANDENBURG, L. E; LUCKMEIER, C. A história da Inclusão x Exclusão social na perspectiva da Educação Inclusiva**.** Anais do **Congresso Estadual de Teologia**, v. 1, São Leopoldo, 2013. Disponível em: http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012. **Resolução nº466.** Aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, v. 13, 2013. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Norma Operacional 001/2013.** Disponível em: http://www.hgb.rj.saude.gov.br/ceap/Norma_Operacional_001-2013.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal n. 7853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990a. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e o Adolescente no Brasil. **Lei Federal nº 8069/90**, de 13 de julho de 1990b. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB/EN nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC/SEF, 2v, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf. Acesso em: 21 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Federal nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 10172,** de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.956**, de 8 de outubro 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), 2001c. Disponível em: https://gestaoescolar.org. br/conteudo/192/como-alegislacao-assegura-a-inclusao-dos-alunos-comdeficiencia; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva

(organizadores) / 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Federal nº 5296/** de 2 de dezembro de 2004b. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. 2004. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Decreto Federal nº 6094** de 24 abril de 2007a. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007b. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.. Acesso em: 13 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Decreto Federal nº 6949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009bDisponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28. Acesso em: 29 de nov. de 2018.

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, 2009c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009d**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 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/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Decreto Federal nº7611, de 11 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL**. Lei Federal nº 12764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em 29 de nov. de 2018.

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). 2015a Disponível em: http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de nov. de 2018.

BRASIL. Educação 2030. **Declaração de Incheon**: Rumo a uma educação de qualidade Inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, Coréia do Sul, Incheon, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

BROUGÈRE, G. *A criança e a cultura lúdica*. In: Kishimoto, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Editora Pioneira, 2013.

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

CAETANO, S. C. et al (Orgs). **Autismo, Linguagem e Cognição**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CAETANO, U. S. Intervenções Lúdicas na Educação Infantil: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de Educação Física. **Dissertação (Mestrado em Educação) -** Universidade Católica de Santos, 2019, p.166. IN. Diário de Campo, 2019, Mimeo.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcês Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARMO, A. A. **Escola não seriada e inclusão escolar**: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: UDUFU, 2006.

CARVALHO, C. L. et al. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade- conteúdos-atitudes**. Motrivivência**, Florianópolis/SP, v.29, n. esp., p. 144-161, dezembro, 2017. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144. Acesso em: 21 de jan. de 2019.

CELLARD, A. *Análise Documental*. IN. POUPART, J et al. **Pesquisa Qualitativa**: questões epistemológicas. Trad. De Ana Cristina A. Nassei, 22. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 295-315.

CHICON, J. F, et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2019. Volume 41, Issue 2, Pages 169-175. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017; Acesso: 15 de jul. de 2018.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. S.; SIQUARA, Z. O. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, 2015. Volume 37(4):355---361 Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

CHICON, J. F. et al. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

CHICON, J. F.; SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

CHILDRENS´S SPECIALIZED HOSPITAL AND KOHL´S. **Real Life Tips for Kids with autism-selecting toys**. Disponível em < https://www.childrens-specialized.org/Content?Uploads?childrens%20specialized/kohlsAutism/Autism/Tip%20Sheets/Real-Life-for-Kids-with-Autism-Selecting-Toys.pdf>; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

CIOLA, J. C. B.; FONSECA, M. E. G. **Adaptações curriculares e propostas de trabalho para crianças com autismo na perspectiva educacional**. Coleção O Programa TEACCH: estrutura e formas de aplicação na realidade Brasileira, volume II, APAE de Pirassununga-SP, 2010.

COELHO, V. A. et al. (Des)Valorização da atividade física na pré-escola por professores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, 2018: 40(4): 381-387. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

CORREIA, D. C.; FILHO, W. R. **Educação corporal**: entre anúncios e denunciais. Curitiba: CRV, 2016.

CRUVINEL, B. P. Contribuições da Educação Física para a Educação Infantil: uma proposta coletiva de trabalho. **XX CONBRACE VII CONICE**. Democracia e Emancipação. Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia-GO, p. 1092-1096, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

CUNHA, E**. Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DESLANDES, S. F. Projeto científico: onde se insere no processo de investigação? In. MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-50.

DIESEL, D.; FALKENBACH, A. P.; OLIVEIRA, L. C. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Rev. Bras. Ciên. Esporte**. Campinas, v. 31, n. 2, p.203-2014, janeiro, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

DUARTE, T. **A possibilidade de investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf; Acesso em: 26 de jul. de 2019.

ELIAS, M. D. C. **Pedagogia Freinet**: Teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis).

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes; 2009.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das Pessoas com Deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2004.

FAZENDA, I. A. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras:** estudos midiáticos 16(2): 124-131, maio/agosto, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. 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://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

_____. Formação de professor de Educação Física para Inclusão de alunos com deficiência. **Poíesis Pedagógica**, Catalão – GO, v.12, n. 1, p. 94-109, jan/jun. 2014. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31209; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

_____. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: etapas para o planejamento de um programa de formação para prover o professor. **II Congresso Nacional de Professores. XII Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia/ SP, p. 9242-9253, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141569; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

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

FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. (série Pensamento e Ação no Magistério).

FREIRE, J. O.; BARRETO, A. C., WIGGERS; I. D. Educação Física e Infância nos currículos das escolas públicas de Brasília. **XX CONBRACE VII CONICE**. Democracia e Emancipação. Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia-GO, p. 1244-1248, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed., Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

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

FORNEIRO, L. I. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 288.

GERHARDT, T. E. et al. *Estrutura do projeto de pesquisa*. Unidade 4. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica- Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.65-88.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica- Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, M. O. *O direito à infância e aos jogos tradicionais infantis*. IN: PANIZZOLO, E. M.; GOMES. M. O. (orgs.) **O direito à infância e ao brincar**. Recife: Pipa Comunicação, v. 6, 2013b, p.1-72.

GOMES, M. O.; SANTOS, P. O. O brincar na pré-escola: reflexões para a Educação Infantil e a formação de professores. **Olhares & Trilhas**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/42609; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

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

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *A reflexão como fundamento do processo investigativo*. In: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 103-126.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas Pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

HALPERN, R. et al. Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. **Jornal de Pediatria**, 76(6): 421–428, 2000. Disponível em: http://www.jped.com.br/conteudo/00-76-06-421/port.pdf; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

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

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP(IPUSP)**. Portal de Divulgação Científica do IPUSP.** Disponível em: https://sites.usp.br/psicousp/os-limites-do-meu-conhecimento-sao-os-limites-do-meu-mundo/; Acesso em: 09 de agos. de 2019.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JEDLICKI, L. R.; YANCOVIC, M. P. *Desprofissionalização docente*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=400. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KISHIMOTO, et. al. **Jogo, brinquedo , brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos. (Orgs.). **Jogos e Brincadeiras:** tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2016, p. 263.

LEONTIEV, A. N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8 ed. São Paulo: Ícone, 2003, p. 119-142.

LEONTIEV, A.N.; LURIA, A. R.; VYGOSTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LIMA, H. R.; VIANA, F. C. A importância da Educação Física para inserção escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento**, ano 1, v. 10, p. 261-280. novembro, 2016. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/espectro-do-autismo?pdf=6074; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

LUZ, K. C. Produção cientifica sobre a educação do aluno com Transtorno Espectro Autismo (TEA). **XVIII ENDIPE- Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo:** cenas da Educação Brasileira. Cuiabá/ MT, p. 10355-10365, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9972_36480.pdf; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

MACEDO, G. L. et al. O PIBID como facilitador na inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista nas aulas de Educação Física. **XX CONBRACE VII CONICE**. Democracia e Emancipação. Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia-GO, pg. 2367-2369, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar -** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Os desafios da diferença na escola*. IN: SANTOS, M. T. C. T. **Inclusão Escolar**: desafios e perspectivas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 147-152.

MANTOAN, M. T. E. *Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha.* In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_identt_docent_constant_desaf.pdf; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

MARGOTTO, G. R. *A reprodução*. In: BOURDIE, P.; PASSERON, J. C. A reprodução. 3 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Vitória, **Kiri-Kiri**.: Pesquisa em Ensino, n. 3, nov., 2017. Resenha. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/15944; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

MATTOS, L. K.; NUEMBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Rev. Educ. Espec**., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr., 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

MARTINS, R. L. D. R.; TRINDADE, L. H.; TOSTES, L. F. Mapeamento das produções acadêmico-científicas sobre a Educação Infantil. **XX CONBRACE VII CONICE**. Democracia e Emancipação. Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia-GO, pg. 1070-1075, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. Maringá, **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2018.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. 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: 15 de jan. de 2019.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf; Acesso em: 15 mai. 2019.

MIRANDA, R. A. W. R. Ação Docente do regente de Educação Física e a Inclusão: modos de ser e de se relacionar no cotidiano escolar. **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Fortaleza/CE, livro 3, p. 866-870, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/; Acesso em: 21 de jan. de 2019.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. **Educação Física Escolar**: desafios e propostas. 2 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

NEUROCONECTA. **Benefícios da atividade física para pessoas com autismo**. 2019a. Disponível em: https://neuro-conecta.com.br/beneficios-da-atividade-fisica-para-pessoas-com-autismo/; Acesso em: 21 de jan. de 2019.

NEUROCONECTA. OMS lança nova CID. **Transtorno do Espectro Autismo integra as alterações**. 2019b. Disponível em: https://neuro-conecta.com.br/oms-lanca-nova-cid-transtorno-do-espectro-autista-integra-as-alteracoes; Acesso em: 20 de jan. de 2019.

NÓVOA, A. **Carta a um jovem pesquisador em Educação**. Investigar em Educação. II série, n.3, p. 13-22, 2015. Disponível em: https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/156e839ee857?projector=1; Acesso em: 15 de jul. de 2018.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, Edição 170, 2016. Disponível em: http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil; Acesso em: 19 de nov. de 2018.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. IN: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.; **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *O modelo de intervenção da Associação Criança: uma gramática ecológica para a inclusão.* In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (orgs). **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001, p. 229-254.

ORIOLO, M.R. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência Curumim. In PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (orgs.). **Programa Curumim:** memórias, cotidiano e representações. São Paulo: SESC São Paulo, 2015, p. 123-151.

ORRÚ, S.E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. S. Paulo, Cortez, 1999, p.15-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

PRADO, B. M. S.; PEDRO, R. C.; GOMES, M. O. Um olhar sobre a Lei Federal nº 11.645/2008: antecedentes, concepções e evolução. Santos/SP, **Leopoldianum**, ano 44, nº 122, p. 2-18, 2018. Disponível em: http://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/792/663; Acesso em: 15 de jul. de 2019.

PRIETO, R. G. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PUIG, J. et al. **Democracia e participação escolar**: uma proposta de atividades. São Paulo, Moderna, 2000.

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

REZENDE, L. M. T.; MOREIRA, O. C.; TORRES, J. O. Importância do trabalho psicomotor em aulas de Educação Física para pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, Edição Suplementar 2, São Paulo, v.8, n.47, p.485-493. 2014. Disponível em: http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/672; Acesso em: 21 de jan. de 2019.

ROCHA, P. A. M. A evolução histórica dos Direitos Humanos no Brasil. **Cadernos dos Programas de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos**. Série Direito, nº 1, p. 1-76, abril, 2002.

RODRIGUES, E. A. F.; VIEIRA, L. B. A inclusão escolar do auno autista: as contribuições das aulas de Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo de conhecimento**. Ano 1, v.10, p. 154-171. Novembro, 2016.

SÁ, K. R. Diferença geracional: em busca de outras lentes para enxergar a infância. **XX CONBRACE VII CONICE**. Democracia e Emancipação. Desafios para a Educação Física e

Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia-GO, pg. 2279-2283, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

SANTOS, E. C. A produção de materiais para o trabalho educativo com a criança com autismo. **XVII ENDIPE – 'Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Fortaleza/CE, livro 3, p. 566-570, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/; Acesso em: 21 de jan. de 2019.

SANTOS, J. M.; SOUSA, M. S. B. O. A contribuição da Educação física no desenvolvimento integral do aluno com Transtorno do Espectro Autista- TEA. VIII **FIPED. VIII Forum Internacional de Pedagogia.** Imperatriz/MA, v. 1, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/anais.php; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

SANTOS. Lei nº 3.151 de 23 de junho 2015. **Plano Municipal de Educação**. Santos, SP, jun., 2015. Disponível em: www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download/get/36; Acesso em 12 de jun. de 2019.

SANTOS. **Plano de Curso de Educação Infantil**. Santos, SP, 2019. Disponível em: file:///G:/BANCO%20DE%20DADOS/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20semi/plano_de_curso_Inf_2019.pdf; Acesso em 12 de jun. de 2019.

SANTOS. Secretária Municipal de Santos. **Portaria 63 de 30 de maio, 2008**, Disponível em: https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=513; Acesso em: 15/07/2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Nada sobre nós sem nós**: da integração à inclusão, 2011. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos; Acesso em: 20 de agos. de 2019.

SAUL, A. M.; SAUL, A. 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.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6800/4361; Acesso em: 15 de jan. de 2019.

SCHILLING, F. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHWARTZMAN, J. S. **Cem dúvidas sobre o autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

SIMÕES, A. S. et al. A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 35-48, jan./mar. de 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/73009; Acesso em: 21 de jan. de 2019.

SOARES et. al. **Metodologia do ensino da educação física**. Coletivo de Autores. São Paulo, Cortez, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAMBARA, M. P. 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.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré–escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 48).

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50, p. 267-492, maio-ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf; Acesso em: 21 de jan. de 2019.

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

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** V: fundamentos da defectologia. Madri: Visor,1997.

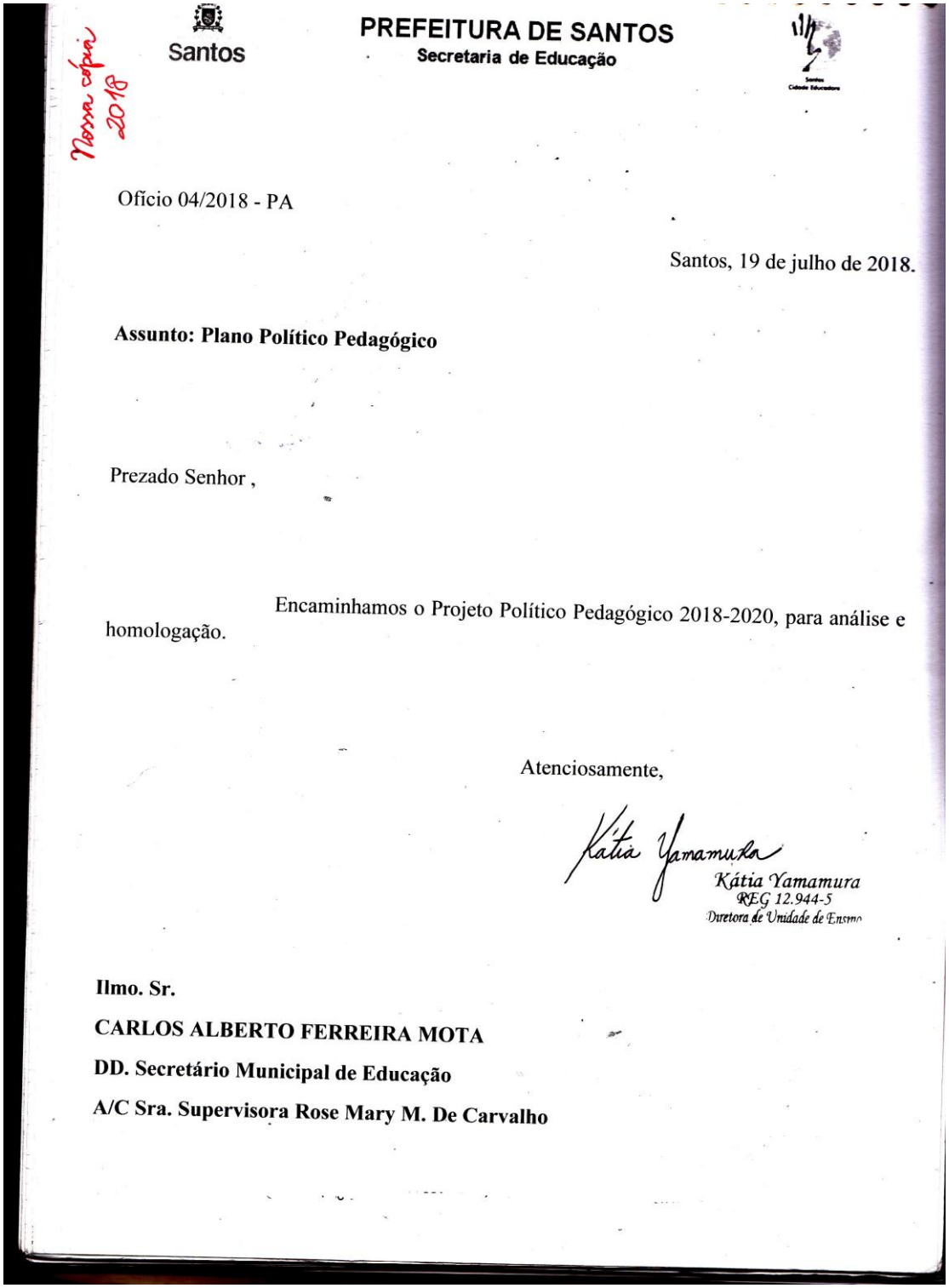
XIMENES, S. B. **Direito à Qualidade na Educação Básica**: Teoria e Crítica. São Paulo: Quarter Latin, 2014.

YIN, R. K. Métodos de coleta de dados. In YIN, R. K**. Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016, p.115-156.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I

Projeto Político Pedagógico



Nossa cópia 2018

Santos

PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação

Ofício 04/2018 - PA

Santos, 19 de julho de 2018.

Assunto: Plano Político Pedagógico

Prezado Senhor ,

Encaminhamos o Projeto Político Pedagógico 2018-2020, para análise e homologação.

Atenciosamente,

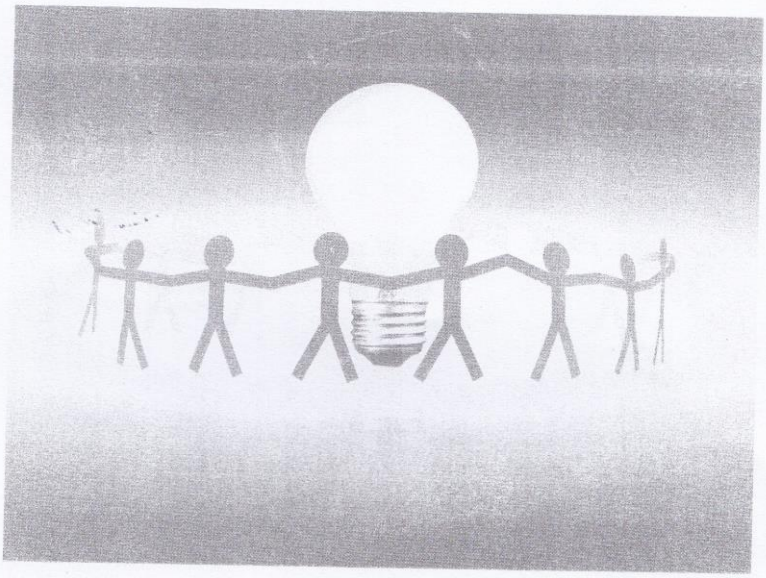
Kátia Yamamura
REG 12.944-5
Diretora de Unidade de Ensino

Ilmo. Sr.
CARLOS ALBERTO FERREIRA MOTA
DD. Secretário Municipal de Educação
A/C Sra. Supervisora Rose Mary M. De Carvalho

Santos

PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação

Santos
Cidade Educadora



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-PPP

"Há sempre muito que fazer.
Mas há que se fazer junto.
Há que ser significativo para o outro.
Caso contrário, não há razão de ser,
não há projeto comum..."
(CAMPOS; ARAGÃO, 2012)

2018-2019-2020

ANEXO ÚNICO

PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação

Projeto Político-Pedagógico - PPP TRIÊNIO 2018 - 2020
I – IDENTIFICAÇÃO DA UME
a) NOME :
b) ENDEREÇO:
c) TELEFONE:
d) E-MAIL:
e) HORÁRIO DE ATENDIMENTO: Manhã 7h às 11h45 - Tarde 13h às 17h45 - Integral – 7h às 17h45
f) SEGMENTOS ATENDIDOS: Educação Infantil- Maternal I ; Maternal II; Jardim; Pré
g) TOTAL DE ALUNOS: 201 (em 05/03/2018)
h) DATA DA PUBLICAÇÃO DA HOMOLOGAÇÃO DO PPP ANTERIOR: D.O.S. 23/08/2017 - página 30

Município de Santos

PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação

Educação Infantil
Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos

Calendário Escolar 2018

FUND. LEGAL: LDB Nº 9.394/96

Mês/Ano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	TOTAL
Janeiro	F	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	F	S	D	.	.	.	.
Fevereiro	PL	PL	S	D	PL	AL RPM	L AC	L	L	S	D	PF	PF	PF	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S APM	D	L	L	L				13
Março	L	RPA PPP	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	PF	F	S	19
Abril	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L RPA/PPP	L	S	D	L	L	L	L	L	F	D	L	L	L	L APM	L CE	S	D	PF		20
Maio	F	L	L	L RPM	S	D	L	L RPA	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S/L	D	L	L	L	F	21+1
Junho	PF	S	D	L	L	L	L	L	S/L	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S		20+1
Julho	D	L	L	L	L	L	S	D	F	R	R	R	R	S	D	R	R	R	R	R	S	D	L	L	L	L APM	L CE	S	D	L	L	5+7
Agosto	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L SE	SE	SE	S	D	L	L	L	L	L	S/L	D	L	L	L	L	L	21+1
Setembro	S	D	L	L RPA	L	L RPM	F/L	F	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D		19+1
Outubro	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	F	S	D	SA	L	L	L	L FECT	S	D	L	L	L	L APM	L CE	S	D	L	L	L	21
Novembro	L	F	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	F	PF	S	D	PF	F	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L		17
Dezembro	S	D	L AI	L SLL	L	L RPM	L	S/L	D	L CE	L APM	L	L RPA	L	S	D	L	L	L	EA	R	S	D	PF	F	R	R	R	S	D	PF	13
																																200

DIA DA FAMILIA NA ESCOLA - LEGENDA	
6/2	1ª Reunião de Pais e Mestres – 1ª RPM
6/2	Ação Leitora - AL
7/2	Acolhida - 1º dia de aula - AC
26/5	Dia da Família Brincar
2ª quinzena Set	Feira das Ciências
3/12	Avaliação Institucional - AI
4/12	Santos à Luz da Leitura - Encerramento – SLL

FERIADOS : NACIONAL/ ESTADUAL/ MUNICIPAL	
01/01 - Confraternização Universal	07/09 - Independência do Brasil
26/01 - Aniversário da Cidade	08/09 - N. S. do Monte Serrat
30/03 - Paixão de Cristo	12/10 - Nossa Sra Aparecida
01/04 – Páscoa	02/11 - Finados
21/04 - Tiradentes	15/11 - Proclamação da República
01/05 - Dia do Trabalho	20/11 - Dia da Consciência Negra
31/05 - Corpus Christi	25/12 - Natal
09/07 - Revolução Constitucionalista	

LEGENDA	
*	Férias
S/D	Sábado/Domingo
F	Feriado
PL	Planejamento
PF	Ponto Facultativo
RPA	Reunião Pedagógica e Avaliativa
RE	Recesso Escolar
SE	Semana da Educação
SL	Sábado Letivo
FL	Feriado Letivo
EA	Encerramento do Ano Letivo
FECT	Feira de Ciências, Inovação e Tecnologia

DIAS LETIVOS		
ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 9º ANO / EDUCAÇÃO INFANTIL		
1º TRIMESTRE	7/2 a 27/4 - Fevereiro/Março/Abril	52
2º TRIMESTRE	2/5 a 31/08 - Maio/Junho/Julho/Agosto	77
3ºTRIMESTRE	3/09 a 19/12 - Setembro/Out./Nov./Dezembro	71

SÁBADOS LETIVOS	
26/5	Dia do Brincar
9/6	Festa Junina
25/8	Desfile Zona Noroeste

ATIVIDADES COM DATAS FLEXÍVEIS	
2ª quinzena - Abril	Sessão Simultânea de Leitura
21 a 28 de Maio	Semana Municipal do Brincar
2ª quinzena - Setembro	Feira das Ciências
2ª quinzena - Outubro	Sessão S. de Leitura de Imagem

Eleição APM 24/02	Eleição CE
Reunião APM	26/04, 28/07, 25/10 e 11/12
Reunião CE	27/04, 27/07, 29/10 e 10/12
Reunião de Pais e Mestres	06/02, 04/05, 08/09 e 06/12

SANTOS, 10 DE Maio DE 2018

Kátia Yamamura
REG 12.944-5
Diretora de Unidade de Ensino

Assinatura e carimbo do Diretor

Homologado em
SANTOS, 11 DE Junho DE 2018

Assinatura e carimbo do Supervisor de Ensino

Rose Mary M. de Carvalho
Supervisor de Ensino
Registro MEC 39360
RG: 10.413.856

III - IDENTIDADE INSTITUCIONAL

a) MISSÃO

Garantir uma educação pública que promova a formação integral do educando e a participação ativa da comunidade escolar para a transformação do meio.

b) VISÃO

Ser escola de referência, que promova práticas significativas e inovadoras em espaços de humanização e cidadania, assegurando atitudes de ACOLHIMENTO, RECONHECIMENTO e PERTENÇA.

c) VALORES

Assumir valores* que assegurem a criação de processos de aprendizagem, humanização e cidadania na escola, considerando espaços, tempos, sujeitos e currículo, por meio de práticas integrativas e restaurativas.

* **Compromisso** nas articulações permanentes, medidas de prevenção e de proteção que promovam a saúde física e emocional do escolar e dos profissionais da educação.

* **Respeito** às diferentes manifestações do ser humano no contexto educacional e social, a fim de promover a cultura participativa e despertar o sentimento de pertença.

* **Participação** nas práticas sustentáveis a partir da transformação de atitudes, não apenas no ambiente da escola, como também em seus lares e na sociedade.

* **Inovação** que potencialize o desenvolvimento da pessoa, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva e tecnológica.

d) MARCO REFERENCIAL

Numa perspectiva emancipatória, deve-se compreender a Educação como fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educadores e educandos, a fim de assegurar a clareza tanto dos problemas quanto das possibilidades de que dispõem, para um trabalho de participação efetiva que vise à transformação da realidade num processo político-pedagógico reflexivo, histórico e intencional.

e) OBJETIVOS

Atingir as expectativas de aprendizagem propostas (gestão de resultados).

Assegurar uma gestão participativa (gestão de processos).

Promover a formação continuada dos professores e demais colaboradores da escola (gestão de pessoas).

Fomentar o clima escolar de forma colaborativa (gestão de pessoas).

Melhorar as práticas pedagógicas da escola (ensino e aprendizagem).

Fortalecer a integração escola-comunidade (pais e comunidade).

f) INDICADORES DE QUALIDADE

1) Gestão Democrática de Ensino

2) Participação Familiar na Escola

3) Cultura da Paz

4) Diversidade e Inclusão

5) Sustentabilidade e Preservação

6) Inovação e Investigação

7) Protagonismo e Autonomia

8) Avaliação e Acompanhamento

g) POLÍTICAS PÚBLICAS

1. Educação Integral * - tem como objetivo desenvolver as potencialidades do educando pela ampliação dos tempos e espaços, dentro ou fora da escola, articulando o objeto do conhecimento de modo global e interdisciplinar, por meio do currículo regular obrigatório e das atividades diversificadas, a fim de contemplar as dimensões cognitiva, cultural e esportiva.

* Programa Novo Mais Educação
* Programa Mais Alfabetização
* UMEs de Tempo Integral e Híbridas
* Programa Escola Total (Projetos: Jornada Ampliada de Alunos, Pra Ver a Banda Tocar e Nossa Escola)

2. Educação Inclusiva * - é aquela em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, abrangendo a educação especial, por meio de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo a contemplar a diversidade dos alunos. Sua abordagem humanística e democrática contribui para o fomento de atitudes cada vez mais inclusivas e sem preconceitos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.
* Atendimento Educacional Especializado
* Atendimento Domiciliar
* Mediador de Inclusão Escolar
* Intérprete de Libras
* Oficina de Libras

3. Formação Continuada - as ações de formação continuada poderão ser ofertadas tanto pela SEDUC como pela UME (deverão constar no Quadro Plano de Formação), como forma de constante aprimoramento profissional dentro e fora do horário de serviço.

4. Projetos Educacionais (Institucionais e Didáticos) - os Projetos Institucionais, que podem ser da SEDUC ou da UME, devem instalar na escola um clima de cooperação que possibilite a partilha de saberes entre as turmas, os funcionários, os professores, os gestores e a comunidade. Os Projetos Didáticos organizam os tempos e os conteúdos, proporcionando um sentido mais amplo às práticas escolares, evitando a fragmentação dos conteúdos.

5. Avaliação de Sistema (Prova Santos) - articula propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais. Em relação aos resultados da Prova Santos, o Plano de Ação deve apontar Metas e Ações de intervenção para a melhoria da aprendizagem.

6. Justiça Restaurativa: preconiza um novo modelo de prevenção e resolução de conflitos, promovendo o diálogo entre todas as partes envolvidas (agressor, vítima e comunidade) e sua responsabilização, por meio da reparação do dano e não da punição. Os objetivos principais são disseminar a cultura de paz, realizar práticas restaurativas e círculos de construção de paz, melhorar as condições de convivência, solucionar conflitos por meio do diálogo e ações democráticas e implementar o Núcleo de Educação para a Paz na perspectiva interinstitucional.

7. Programa Saúde na Escola - PSE: visa à articulação permanente entre educação e saúde, favorecendo a formação integral do educando por meio de ações de prevenção de doenças e de promoção da saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino, proporcionando melhorias na qualidade de vida.

8. Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA: tem como objetivo a prevenção de acidentes e doenças decorrentes do trabalho, de modo a promover a preservação da vida e a saúde do trabalhador.

9. Cidade Educadora: sua finalidade é trabalhar a escola como espaço comunitário educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores em complementação aos projetos interdisciplinares; promover a integração dos espaços escolares aos equipamentos públicos como territórios educativos.

h) PROJETO INSTITUCIONAL

Denominado "Santos à Luz da Leitura", objetiva ampliar a democratização do acesso à leitura nas escolas e contribuir para a formação de leitores competentes por meio de ações que atinjam as esferas ALUNO – ESCOLA – MUNICÍPIO. A proposta visa estimular a leitura, suas possibilidades de articulação com a arte e as outras áreas do conhecimento, ampliando, assim, as diferentes formas de ler o mundo.

IV - IDENTIDADE DA UME - QUEM SOMOS

a) HISTÓRICO DA ESCOLA

A UME foi inaugurada em 12 de novembro de 1968, com o nome "Escola Pré-primária Recreacionista
O terreno onde foi construída, no bairro da Ponta da Praia, foi desapropriado em 1947, mas a construção do prédio escolar só se deu em 1968. A área é de 3.511 m², tendo sido ocupados pela construção 849 m². São 50 anos de existência, já estamos atendendo a terceira geração de ex-alunos. Quando aqui chegam com seus filhos ou netos relatam com emoção a qualidade do atendimento aqui oferecida no passado e no presente. A UME é referência no trabalho de inclusão, muitos pais procuram a escola indicada por médicos, vizinhos e pais de nossos alunos.

A escola possui uma Biblioteca infantil que realiza empréstimo de livros para as famílias das crianças atendidas, com o objetivo de incentivo a leitura e interação familiar.

b) BIOGRAFIA DO PATRONO ESCOLAR

A UME foi inaugurada em 12 de novembro de 1968. A unidade homenageia o médico , conhecido como Pai da Instrução devido a atuação como educador. nasceu em Santos, no dia 20 de julho de 1868, filho do Comendador Antônio Justino de e D. Maria Carlota .

Durante o período da faculdade dedicou-se ao Jornalismo no jornal "O País" e no "Diário de Notícias" dirigido por Rui Barbosa. Em Santos, atuou como médico da Câmara Municipal, da Associação Beneficente das Docas, Santa Casa e outros.

Destacou-se no combate as epidemias da peste bubônica e febre amarela. Foi o principal ativador dos Jogos Floraes, concurso literário realizado em 1912 e 1915. Trabalhou como jornalista em vários periódicos da cidade e foi redator do Anuário Santista, publicação do Diário de Santos.

Além disso, foi cônsul do Uruguai em Santos e um dos fundadores do Clube Atlético Santista, em 1913. Organizou também, os serviços de fiscalização do leite em Santos. O era estimadíssimo e respeitado em todas as camadas sociais, sendo modelo de homem culto e excelente cidadão. Consagrou-se como um dos primeiros professores do Liceu Feminino Santista e diretor da Associação Instrutiva José Bonifácio. Lecionou também no Instituto Escolástica Rosa.

Todo carinho da população santista foi demonstrado no dia do seu falecimento, em 31 de julho de 1933. As alunas do Liceu Feminino Santista quiseram acompanhar os seus despojos até o cemitério do Paquetá onde fora sepultado.

Como homenagem, ainda em vida, em 12 de janeiro de 1929, uma das vias públicas da Vila Belmiro passou a se chamar Rua Adolpho

Em 1968, o então prefeito Sílvio Fernandes Lopes deu o nome de à Escola de Educação Infantil localizada na

Ter o Dr. como o nosso Patrono é motivo de muito orgulho para todos nós!

c) COMUNIDADE ESCOLAR ATUAL

atividades muito citadas foram supermercado, igreja e TV. Alguns pais relatam que brincam com seus filhos frequentemente.

d) ANÁLISE DOS DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DA COMUNIDADE E DO ENTORNO

A UME [redacted] está inserida no Bairro da Ponta da Praia, onde há no entorno da escola outros estabelecimentos de ensino, sendo um de Educação Especial, dois de Ensino Fundamental e um de Ensino Médio. Há também dois complexos esportivos e vários estabelecimentos comerciais, tais como: supermercados, padarias, papelaria, lanchonetes, restaurantes, pet shop, posto de gasolina com loja de conveniência, farmácias, lojas de materiais de construção, informática, roupas e acessórios. Também contamos com uma Unidade Básica de Saúde (UBS), que atende à população do bairro. A maioria reside nas proximidades da escola, mas também contamos com alunos que residem no Guarujá (Santa Cruz dos Navegantes), em bairros próximos a travessia de balsas e barcas, cujos pais ou mães trabalham próximo à escola.
Além da ocupação da escola pelos alunos em dia de aula, aos sábados a tarde, o Grupo de Escoteiros denominado "Serra do Mar", ocupa as dependências da escola, colaborando no atendimento de algumas solicitações da escola.

f) HISTÓRICO REFLEXIVO DAS ATIVIDADES DE SUCESSO REALIZADAS NO ANO ANTERIOR

Projeto Biblioteca Seninha: As crianças participam deste projeto com muito interesse pelos livros e pela contação de histórias realizada com dedicação pela Profª Lourdes (readaptada responsável pela biblioteca e por este projeto). A contação de histórias estimula a oralidade, a criatividade e amplia o contato das crianças com os livros. O empréstimo de livros valoriza a leitura e a integração da família com a escola. Promove também o envolvimento coletivo dos professores em relação aos empréstimos e devoluções. **Projeto Horta:** Desenvolvido por um grupo de pais, proporciona as crianças o contato com a natureza, a observação do ciclo da vida vegetal, quando as crianças junto dos pais e professores realizam atividades de plantio, cuidados e colheita na horta. Promoveu a integração família escola nas atividades realizadas nos sábados letivos, onde muitas famílias estiveram presentes e participaram das atividades de plantio, manutenção e colheita, refletindo sobre a necessidade de posturas sustentáveis em benefício de uma vida mais saudável para o planeta e seus habitantes. **Projeto Ecologia Humana:** promovendo uma cultura de paz, desenvolvendo ações para refletir sobre a necessidade de aceitação e valorização das diferenças humanas através de rodas de conversas, visualização de vídeos, apreciação de histórias, canções, jogos cooperativos. Este projeto engloba os outros projetos da UME e suas ações garantem a efetivação do Projeto Político Pedagógico. **Inclusão Escolar:** a escola é recomendada por vários médicos e pais de alunos devido ao atendimento realizado com as crianças com necessidades especiais, acabamos nos tornando referência positiva nesta modalidade de atendimento.

h) ANÁLISE DOS RESULTADOS: Em linguagem oral e escrita, demos ênfase à leitura de histórias e reconto através de ilustrações e personagens; identificação de produtos através da "leitura" de rótulos e embalagens e da escrita do próprio nome. Também fizemos experiências com gravações e audições da própria voz. O reconhecimento e escrita do nome foram trabalhados em jogos orais, escrita espontânea e por letras móveis. Cartazes com rótulos, com parlendas, e outros tipos de escrita também foram utilizados para o letramento.

Pudemos observar uma grande ampliação no vocabulário e uma melhor organização de seus pertences.

Em Conhecimentos Matemáticos, o objetivo foi identificar os numerais em seus pertences e dados pessoais como: calçados, roupas, endereço, telefone, relógio, etc. A maioria dos alunos já conta relacionando número e quantidade até 10; conhecem cores, formas geométricas básicas e conceitos como grande/pequeno, muito/pouco, fino/grosso, etc., Atividades como exploração de percurso fizeram parte das atividades, onde foram exploradas as regras de trânsito bem como as placas de sinalização.

Em Vivências Estéticas, exploramos desenho livre, recortes com tesoura, dobraduras e a mistura de cores sobre diversas superfícies, incluindo muro e vidro.

Em música, buscamos trabalhar o reforço de esquema corporal e a fixação das que foram ensinadas no transcorrer do ano.

Em mundo Físico e Social, atividades com embalagens e sucatas foram realizadas visando o reaproveitamento e o desenvolvimento da criatividade.

Os alunos criaram vínculos afetivos e desenvolveram mais autonomia na resolução de conflitos, sendo solidários e respeitosos com seus pares

Os alunos se envolveram em tudo o que foi proposto com animação e disposição. Demonstraram gosto por atividades artísticas, que envolve música e dança. São crianças muito questionadoras e interessadas em aprender, demonstrando curiosidade constante sobre diversos assuntos. Na última sondagem de leitura e escrita, houve aumento considerável de alunos pré-silábicos para o nível silábico estrito com uso de letras pertinentes. Atualmente, dos 68 alunos matriculados, temos 43 pré-silábicos; 21 silábicos estrito com uso de letras pertinentes; 16 crianças no nível silábico-alfabético; 13 crianças que escrevem alfabeticamente.

HORÁRIO DE AULA E/OU ROTINA ESCOLAR

MATERNAL I-INTEGRAL

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7h - 7h30	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
7h30 - 8h	Café	Café	Café	Café	Café
8h - 8h45	CM	LOE	VEs	VEs	LOE
8h45 - 9h30	Casa de boneca	CSM	Biblioteca	MFS	Casa de bonecas
9h30 - 10h15	MOV	Parque	Parque	Parque	Brinquedo de casa
10h15 -10h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10h45 - 11h	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
11h - 13h	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13h - 13h30	Despertar/Acolhimento	Despertar/Acolhimento	Despertar/Acolhimento	Despertar/Acolhimento	Despertar/Acolhimento
13h30 - 14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14h - 14h45	Parque				
14h45 - 15h30			Parque		Parque
15h30 - 16h		Casa de boneca			
16h -16h30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h30 - 17h15					
17h15 - 17h30	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída
17h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

MATERNAL II A - INTEGRAL

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7h - 7h30	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
7h30 - 7h45	Café	Café	Café	Café	Café
7h45 - 8h30	Parque	Parque	Parque	Casa de boneca	Casa da boneca
8h30 - 9h15					
9h15 - 10h	Ed. Física		Biblioteca		
10h - 10h15	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
10h15 - 10h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10h45 - 11h	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
11h - 13h	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13h - 13h30	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
13h30 - 13h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13h45 - 14h30		Parque			
14h30 - 15h15	Casa da boneca	Informática	Casa de boneca	Parque	Parque
15h15 - 16h				Ed. Física	
16h -16h30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h30 - 17h30					Brinquedo de casa
17h15 - 17h30	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída

MATERNAL II B - INTEGRAL

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7h - 7h30	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
7h30 - 7h45	Café	Café	Café	Café	Café
7h45 - 8h30	Casa da boneca		Casa de boneca	Parque	Parque
8h30 - 9h15		Informática	Biblioteca		
9h15 - 10h		Parque			Ed. Física
10h - 10h15	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
10h15 - 10h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10h45 - 11h	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
11h - 13h	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13h - 13h30	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
13h30 - 13h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13h45 - 14h30	Parque	Casa da boneca	Parque	Informática	Parque
14h30 - 15h15				Casa da boneca	
15h15 - 16h		Ed. Física			
16h -16h30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h30 - 17h30					Brinquedo de casa
17h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

PRÉ A - PARCIAL MANHÃ

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7h - 7h15	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
7h15 - 7h30	Café	Café	Café	Café	Café
7h30 - 7h45	Ed. Física 7h30/8h15	-	-	-	Ed. Física 7h30/8h15

7h45 - 8h30					
8h30 - 9h15		Parque		Casa de boneca	Brinquedo de casa
9h15 - 10h	Parque		Parque		
10h - 10h45		Informática		Biblioteca	Informática
10h45 - 11h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h15 - 11h30	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída
11h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

PRÉ B - PARCIAL MANHÃ

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7h - 7h15	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
7h15 - 7h30	Café	Café	Café	Café	Café
7h30 - 7h45	LOE/MOV/VEs	LOE/VEs	LOE/MOV	LOE/CM	VEs/CSM
7h45 - 8h30	LOE/CM	CM/VEs	Biblioteca	MOV	VEs/CSM
8h30 - 9h15	Ed. Física 8h15/9h	VEs/CSM	VEs/CSM	MOV/Ves	Ed. Física 8h15/9h
9h15 - 10h	LOE/CM	Informática	CM	CSM	Informática
10h - 10h45	Parque	Parque	Parque/MFS	Casa de boneca	Brinquedo de casa
10h45 - 11h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h15 - 11h30	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída

PRÉ C - PARCIAL MANHÃ

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7h - 7h15	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
7h15 - 7h30	Café	Café	Café	Café	Café
7h30 - 7h45	LOE/VEs	CM	CM	LOE	LOE
7h45 - 8h30	LOE/VEs	Informática	VEs	CSM	Informática
8h30 - 9h15	Parque	Biblioteca	Casa de boneca	VEs	Parque
9h15 - 10h	CM	MFS	LOE	Parque	Brinquedo de casa
10h - 10h45	Ed. Física	VEs	CSM	CM	Ed. Física
10h45 - 11h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h15 - 11h30	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída
11h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

JARDIM A - PARCIAL TARDE

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13h - 13h15	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
13h15 - 13h30	Café	Café	Café	Café	Café

13h30 - 13h45					
13h45 - 14h30	Biblioteca				
14h30 - 15h15		Ed. Física 14h15 - 15h		Ed. Física 14h15 - 15h	
15h15 - 16h				Casa da boneca	Brinquedo de casa
16h - 16h45	Parque	Informática	Parque	Informática	Parque
16h45 - 17h05	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
17h05 - 17h30	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída

JARDIM B - PARCIAL TARDE

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13h - 13h15	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
13h15 - 13h30	Café	Café	Café	Café	Café
13h30 - 13h45		Ed. Física 13h30/14h15	-	Ed. Física 13h30/14h15	
13h45 - 14h30					
14h30 - 15h15	Biblioteca				
15h15 - 16h	Informática		Informática		
16h - 16h45	Parque	Parque	Parque		Casa da boneca
16h45 - 17h05	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
17h05 - 17h30	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída	Preparação saída
17h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

JARDIM C - PARCIAL TARDE

HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13h - 13h15	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento	Entrada/Acolhimento
13h15 - 13h30	Café	Café	Café	Café	Café
13h30 - 13h45		-	-	-	
13h45 - 14h30	Biblioteca				
14h30 - 15h15	Informática	Ed. Física 14h15/15h	Informática	Ed. Física 14h15/15h	
15h15 - 16h	Parque	Parque	Casa de boneca	Parque	
16h - 16h45					
16h45 - 17h05	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
17h05 - 17h30	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída	Preparação saída/saída

V - INDICADORES DE QUALIDADE

INDICADORES DE QUALIDADE		AMBIENTE INTERNO		AMBIENTE EXTERNO	
		Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ENSINO	A gestão democrática de ensino é uma forma de gerir a instituição de maneira que possibilite a transparência, a democracia e a participação efetiva de todos da comunidade escolar – estudantes, professores, funcionários, pais e entorno. A participação e o exercício democrático se dão na articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, por meio de colegiados, conselhos escolares, associação de pais, grêmios estudantis, assembleias, entre outros. Acontece no processo de elaboração conjunta, a partir de objetivos comuns incorporados pela coletividade, para que o trabalho pedagógico/administrativo da escola seja norteado e gerido desde seu planejamento e sua implementação até sua avaliação.	Os pais membros do Conselho de Escola e APM são participativos e envolvidos no processo pedagógico da escola.	Ainda existem pais que precisam conscientizar-se da importancia de sua participação na gestão escolar e na contribuição voluntária para a APM.	Parcerias com colaboradores no desenvolvimento dos projetos da escola, tais como, ex aluno cantor, Panificadora Caiçara e Municipes amigos da escola. Colaboração efetiva dos membros do Conselho de Escola.	Plano Nacional da Educação - sua continuidade e descontinuidade.
PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLA	A participação familiar na escola é imprescindível para o pleno desenvolvimento do educando. Juntas, família e escola, contribuem para que a criança e o adolescente se desenvolvam de maneira integral. Para o fortalecimento dessa relação, é importante o estabelecimento de vínculos entre a escola, as famílias e a comunidade, por meio de ações que abram espaços para a construção de pertencimento a esse território, como: família na escola, ações leitoras, mostras de estudo e pesquisa, escolas abertas nos finais de semana para promoção de atividades sociais e culturais, entre outras.	Os pais membros do Conselho de Escola e APM são participativos, opinando em assuntos importantes para a UME. As RPMs e atividades abertas à comunidade estreitam a relação escola-família de forma muito positiva. Além disso, a Equipe Gestora mantém as portas da escola para a escuta ativa de qualquer familiar que queira conversar sobre o processo ensino-aprendizagem de seu filho.	Muitos pais precisam conscientizar-se da importância de sua participação na vida escolar de seu filho e perceber a importância do trabalho pedagógico na escola de educação infantil, e que o brincar é uma forma de aprender própria para esta faixa etária.	Parceria com mães contadoras de histórias, nas sessões simultâneas de leitura. Interesse e comparecimento dos pais em atividades realizadas pela escola.	A rotina diária dos pais para que estes participem mais das atividades promovidas pela UME.

CULTURA DA PAZ	A cultura da paz é o caminho que assegura a transição da cultura de guerra, de violência, de imposição e de discriminação à cultura da não violência, do diálogo, da tolerância e da solidariedade. Buscar essa ruptura é, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade urgente na educação. Os princípios éticos orientarão não só o comportamento dos profissionais, mas os princípios das relações do homem com a natureza, do homem com os outros homens, e também a construção de uma nação mais justa e humana.	Em sua proposta pedagógica, a escola desenvolve valores relativos à paz e a não violência, procurando conscientizar o educando através de experiências significativas para a vida de todos os seres e do planeta. Como nessa faixa etária a criança aprender fazendo, procura-se realizar tais experiências incentivando brincadeiras tradicionais e atuais, com regras e simbólicas, propiciar a leitura de histórias que envolvam situações do cotidiano e trabalhar a empatia, estimulando a cooperação, à prática do bem e da solidariedade em favor dos semelhantes, dos animais e do meio ambiente.	A falta de respeito e tolerância em relação aos valores diferenciados das famílias, como por exemplo, opções religiosas e sexuais, ou ainda, cortes de cabelo diferentes, que comprometem as relações interpessoais. Brigas corriqueiras entre crianças, que certos pais por não entenderem, acabam tirando satisfação até mesmo no portão da escola. Projeto Relaxar é preciso, adotado pelas classes do Jardim, que estimula a respiração consciente, para acalmar a mente e o coração.	Participação dos responsáveis pelos educandos nas ações que a escola desenvolve para uma cultura de paz e não violência. Diálogo contante com pais e crianças adotando a atitude de colocar-se no lugar do outro (empatia).	A distorção de valores estabelecida pela mídia que coloca em dúvida valores universais com o amor ao próximo, respeito, honestidade, amizade etc.
DIVERSIDADE E INCLUSÃO	A diversidade e a inclusão levam em conta o fato de a sociedade brasileira ser pluriétnica, pluricultural e multirracial. Essas características, por si só, reafirmam que toda e qualquer política, principalmente a educacional, deve ser marcada pela igualdade de direitos, pelo reconhecimento à diversidade e pela justiça social. A ideia de uma sociedade inclusiva reconhece e valoriza essa diversidade. A implementação das políticas e práticas educacionais se dá por meio de ações efetivas na escola que atendam de forma igualitária a todos: crianças, jovens, adultos e idosos em suas diferenças e especificidades culturais, religiosas, físicas, raciais, mentais, entre outras.	As crianças desta UME participam das atividades planejadas e propostas (educacionais, sociais e recreativas) com acompanhamento e envolvimento dos Professores Mediadores de Inclusão Escolar (MIE) e dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo realizadas as devidas adaptações e adequações, quando necessário.	A falta do professor mediador para crianças com necessidades especiais sem laudo, pois, a faixa etária atendida dificulta o fechamento do laudo. Muitas vezes demora muito para o médico fechar o diagnóstico e a criança no ambiente escolar necessita, realmente, do acompanhamento.	Algumas Clínicas particulares estão se especializando no atendimento psicoterapeutico e contribuindo efetivamente no desenvolvimento da criança. (Exemplo: Therapies - 4Kids)	Há uma lacuna entre a escola e o CAPII, além da demora no atendimento e na devolutiva a escola. Sugerimos a existência de um Centro de referência em Inclusão para apoio e atendimento psicoterapeutico e psicopedagógico das crianças, suas famílias e a escola. A política pública adotada para atendimento especializado gera muitas dificuldades para a escola

SUSTENTABILIDADE E PRESERVAÇÃO	A sustentabilidade e a preservação do meio ambiente dependem de um conjunto de ações e atividades que supram as necessidades atuais dos seres humanos, sem comprometer o futuro das próximas gerações. As ações que contribuirão para a construção de uma sociedade mais produtiva e integrada aos seus contextos educacionais e ambientais são: utilização consciente dos recursos naturais, o estabelecimento de acordos para o desenvolvimento sustentável, a alfabetização ecológica e a revisão dos hábitos de consumo.	O Projeto Horta desenvolvido em parceria com alguns pais e professores. Promoção da separação do lixo limpo. Trabalho com relação ao disperdício dos alimentos principalmente nas grandes refeições (almoço e janta). Reciclagem de materiais.	Não haver um professor responsável para desenvolver o projeto horta, pois são muitas demandas da horta. A coleta seletiva ser feita no sábado.	Participação na coleta seletiva do município, nas campanhas de coleta de óleo e lacre de alumínio.	Postura inadequada dos munícipes vizinhos da escola que descartam equipamentos e lixo no entorno (na calçada) da UME, de maneira inadequada e fora dos dias e horários de coleta, sendo um mal exemplo para as crianças.
INOVAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	As políticas públicas de inovação e investigação devem ser fortemente articuladas na perspectiva do direito social e humano. A escola, em seus diferentes níveis e modalidades, precisa articular-se fortemente com ações que favoreçam a pesquisa, a investigação científica e tecnológica, e a inovação. Ofertas de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, do aprimoramento da teoria e da prática, da utilização de novas tecnologias e desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras que contemplem todas as áreas do conhecimento.	O esforço dos professores para garantir o acesso à tecnologia de forma criativa e inovadora. Baseadas no Plano de curso, respeitando as características da faixa etária e a caracterização do grupo classe, as atividades são desenvolvidas com criatividade e ludicidade contemplando todos os eixos de trabalho da educação infantil.	A utilização de novas tecnologias é prejudicada pela utilização de equipamentos de informática obsoletos.	Aquisição de Tablets. Projetos Brinquemusicando e Yoga com histórias implementados em todas as UMEs.	Falta de investimento financeiro para equipamentos novos. Falta de professores para a implementação do projeto Brinquemusicando e Yoga com história

PROTAGONISMO E AUTONOMIA	O Protagonismo e a autonomia definem o campo no qual é possível o aluno construir e agir sobre sua aprendizagem. Brincar, pesquisar, experimentar, inventar, perguntar e encontrar respostas para o que emerge de suas necessidades e curiosidades são ações que envolvem esse processo. É preciso respeitar o estudante como alguém que possui seu próprio corpo, desejos, sentimentos, pensamentos, imaginação e força motriz. Neste sentido, a escola deve estimular a iniciativa, a liberdade e o compromisso, bem como a participação de forma construtiva na vida escolar e na comunidade.	O trabalho pedagógico realizado pelos educador cria condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais e criarem uma auto imagem positiva de si e do outro. Além disso, o projeto: Muito prazer, eu sou assim dos Maternais II, tem o objetivo de proporcionar um ambiente rico em interações, que acolham as particularidades de cada indivíduo, promovendo o reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as, ao mesmo tempo em que contribui para construção da unidade coletiva (classe).	O não cumprimento das regras de organização e convívio coletivo por parte de algumas famílias, prejudica a aquisição da autonomia da criança.	As atividades abertas à comunidade são o ponto chave para a formação social dos alunos.	Famílias desestruturadas, que pouco estimulam as crianças. Famílias que precisam ser constantemente conscientizadas sobre a importância da presença de seus filhos à escola.
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	A avaliação e o acompanhamento caracterizam-se por um conjunto variado de ações que visam a analisar o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que se empreendam melhorias embasadas numa construção social realizada por gestores, professores, alunos e comunidade escolar. A avaliação da qualidade escolar não expressa um fim em si mesmo, mas subsidia a tomada de decisões para a construção de um resultado previamente almejado.	As reuniões periódicas para avaliação do PPP reune todos os profissionais da UME com um olhar coletivo de todo o trabalho desenvolvido, promovendo um clima favorável para subsidiar o redimensionamento da direção de nossas ações. Os relatórios coletivos dos grupos classe e as fichas de avaliação individual do aluno contribuem para o acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem.	Dificuldade de reunir os professores dos dois períodos em uma única reunião.	A procura de vagas em nossa escola, pela comunidade, devido a referência do trabalho aqui desenvolvido.	Faltas prolongadas de alguns professores ou/e de alunos, dificultando o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações.

VI - PLANO DE AÇÃO

	METAS A ATINGIR	AÇÕES (Políticas Públicas/ Políticas Educacionais/ Projetos Institucionais/ Projetos Didáticos Interdisciplinares/ Ações Pontuais / Ações Processuais)		ERÍODO	RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO	PARCEIROS	RESULTADOS ALCANÇADOS ATÉ O MONITORAMENTO TRIMESTRAL
		SEDUC	UME				
GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ENSINO	Aumentar em 10% a participação dos pais em ações de gestão da escola		Reuniões da Associação de Pais e Mestres. Reuniões com Conselho de Escola	Ano letivo	Diretora e Orientadora Educacional	Os próprios pais, palestrantes e professores	
PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLA	Aumentar em 15% a participação dos pais em eventos e RPM	Projeto Santos a Luz da Leitura (sessões simultâneas de leitura) Programa Saúde na Escola. Projeto biblioteca Senninha	Projeto Horta. Projeto: O brincar, a brincadeira e o jogo Reunião de Pais e Mestres	Ano letivo	Pais [Sousa J . e a Silva(Horta), Profº de Educação Física (Ubirajara), Professores de sala de Aula, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional	Pais de alunos e profissionais de instituições que atendem as crianças (fonoudiólogos, psicólogos etc).	

CULTURA DA PAZ	Promover atividades prazerosas que motivem 90% dos alunos e promovam a convivência saudável	Projeto Santos a Luz da Leitura. Programa Saúde na Escola.	Projeto: O brincar, a brincadeira e o jogo. Projeto: Relaxar é preciso. Projeto: muito Prazer. Eu sou assim! Planejamento trimestral	Ano letivo	Profº Ubirajara Caetano, Profª F e Professoras do Maternal II A e B	Condutores Escolares	
DIVERSIDADE E INCLUSÃO	Estimular o respeito à convivência com o outro, reconhecendo suas possibilidades e limites, em 50% da comunidade escolar		Convívio e as atividades do cotidiano. Reuniões de RAP realizadas pelas professoras do AEE e Orientadora Educacional. Reuniões de RAP, com discussão de caso. Reuniões de RAP com propostas de atividades e reflexões sobre diversidade. Reuniões entre pais, mediadores, professores de sala de aula, professores de educação especial e orientador educacional para conversar e estabelecer combinados. Reuniões com profissioanis de apoio que atuam com as crianças.	Ano letivo	Orientadora Educacional, Coordenadora Pedagógica, Professoras do AEE, Professoras MIE, Professoras de Sala de aula	Pais, profissionais da área da saúde e assistência social	

SUSTENTABILIDADE E PRESERVAÇÃO	Conscientizar 70% da comunidade escolar para a manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.	Feira de Ciências	Projeto Horta. Coleta seletiva. Feira de Ciências. Atividades cotidianas.	Ano letivo	Equipe Gestora	Pais: Sousa e Silva(Horta), Professoras em geral, Funcionários (comunidade escolar em geral)	
INOVAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	Permitir o contato de 90% das crianças com explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os acontecimentos que as cercam.	Feira de Ciências	Projeto: O brincar, a brincadeira e o jogo. Aulas de informática. Adaptações curriculares e uso das tecnologias para auxiliar as crianças com deficiência ou transtorno. Feira de ciências	Ano letivo	Equipe Gestora, Professora de Informática, Professores de Educação Especial, Professores Mediadores, Professores de Sala de aula, Pais de Sousa da Silva(Horta), Profº Ubirajara Caetano. (brincar)		

PROTAGONISMO E AUTONOMIA	Proporcionar a 100% dos alunos, de acordo com sua faixa etária, oportunidade de desenvolver sua autonomia no que se refere à atividades cotidianas e a construção da sua auto imagem.		Brincadeiras simbólicas (possibilidade de se colocar no lugar do outro). Jogos Teatrais. Projeto Muito Prazer: Eu sou Assim! (Maternais II). Atividades de higiene e saúde. Leitura de histórias.	Ano letivo	Professores em geral	Comunidade Escolar	
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	Acompanhar o desenvolvimento de todas as crianças, considerando a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano e empregar múltiplos registros. Refletir sobre o processo ensino/aprendizagem.	Ficha de Avaliação Individual.	Reunião Pedagógica e Avaliativa. Reunião de Pais e Mestres. Confeccionar e dar ciência aos pais e responsáveis do Relatório Coletivo Trimestral por grupo classe e ficha de avaliação individual do aluno.	Ano letivo	Equipe Gestora	Corpo docente	

VII - PLANO DE FORMAÇÃO

	PÚBLICO-ALVO			Nº DE PARTICIPANTES	METAS	AÇÕES E RESPONSÁVEIS	ESPAÇOS FORMATIVOS (RAP / RPA / HTI / REFUN / REG / RPM)	PERÍODO
	DOCENTES	NÃO DOCENTES	COMUNIDADE					
GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ENSINO	28	22	201	251	Aumento da participação de todos os segmentos em 20%	Confraternizações; Reuniões de avaliação com dinâmicas de grupo. Equipe Gestora	Reuniões (RPA, RPM, REFUN, REG), eventos, atividades conjuntas (pais e filhos)	Manhã e Tarde
PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLA	28	22	201	251	Conscientização de 70% da importância de sua participação na vida escolar da criança	Realização de atividades mais prazerosas nas RPMs. Registros Fotográficos. Equipe Gestora	RPM, Reunião de Conselho de Escola e APM. Eventos e atividades conjuntas	Manhã e Tarde
CULTURA DA PAZ	28	22	201	251	Estimular a auto observação e resolução pacífica de conflitos	Projeto de Meditação e respiração consciente - Responsáveis: Professores e Setor Pedagógico	RAP, RPA, RPS, REFUN	Manhã e Tarde

DIVERSIDADE E INCLUSÃO	Profª A[illegible] e Profª e MIES (SEDUC) e os demais professores (RAP/RP) + 26	22	0	50	Formação dos Professores de AEE, Mediadores e demais professores para o olhar sensível acolhedor	Orientações de trabalho. Estudo introdutório TEA. Reuniões detrabalho na escola com AEE, Mediadores e Professores. Responsáveis: Professores AEE e Setor Pedagógico	RP; RAP; RPS e REFUNS	Manhã e Tarde
SUSTENTABILIDADE E PRESERVAÇÃO	28	22	201	251	Conscientizar sobre a destinação do lixo e economia de água.	Campanhas, divulgação de cartazes, controle do uso da água, tralhalho educativo em sala de aula. Responsáveis: Professores, setor pedagógico, setor administrativo e funcionários.	sala de aula, RP, RAP, RPS, RPM, REFUNS	Manhã e Tarde
INOVAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	Profª [illegible] Profª . 26 26 /	0	0	28 professores	Possibilitar a reflexão de novas e diferentes formas de pensar o conhecimento	Curso: Investigações estéticas na Educação Infantil.	Professores inscritos SEFORM/SEDUC e RAP (socialização)	Manhã e Tarde

PROTAGONISMO E AUTONOMIA	Profª ... + 26 Profª ...	0	0	28 professores	Possibilitar a reflexão sobre possibilidades de auxiliar o aluno a ser autonômo	Cursos: Culturas da Infância e AlfabetizAÇÂO: práticas de linguagem e matemática. Professoras indicadas	Professoras Inscritas SEFORM/SEDUC e RAP (socialização)	Manhã e Tarde
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	28	22	0	50	Acompanhar o desenvolvimento do trabalho que vem sendo realizado na escola e seu alcance no desenvolvimento das crianças	Relatório Coletivo. Ficha de aaliação individual do aluno. Estudo do plano de curso e BNCC Ed. Infantil. Avaliação do coletivo da escola por meio do PPP.	RPA, RAP, REFUN e REG	Manhã e Tarde

VIII - REFERÊNCIAS

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FAZENDAS DE ALMEIRIM. Projecto educativo. Unidos na Construção de uma escola para todos. Portugal: Triénio 2008/2011.

CONAE. Conferência Nacional de Educação: documento referência elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

_____. Ação cultural para a liberdade. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia do Oprimido. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. Conscientização. Trad. De Tiago Jose Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. Como elaborar o Plano de desenvolvimento da escola. 3ª ed. Brasília, 2006.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 1992.

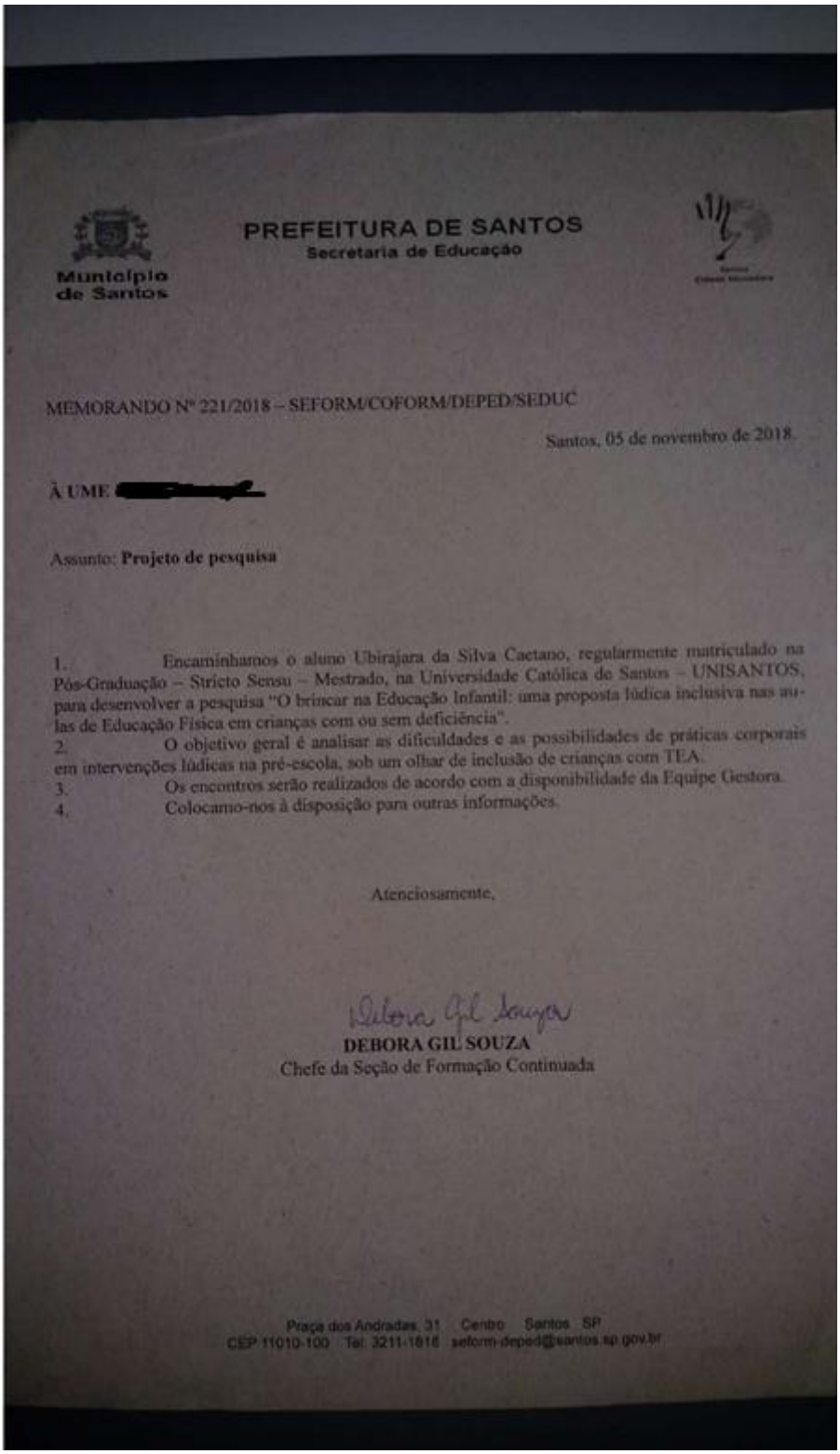
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Aprendizes, Educadores, Comunidade: A Escola reconstruindo saberes. Rio Piracicaba – MG, Triênio 2010 – 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15ª ed. Libertad Editora. São Paulo, 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Análise de Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças (Análise SWOT) - 2011. Escola Secundária Dr. José Afonso. Disponível em <http://repositório.ul.pt/bitstream/10451/6149/4/ulfpie039979_tm_Anexo_14.pdf> Acesso em 31/01/2018.

ANEXO II



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação

Município de Santos

MEMORANDO Nº 221/2018 – SEFORM/COFORM/DEPED/SEDUC

Santos, 05 de novembro de 2018.

À UME [redacted]

Assunto: **Projeto de pesquisa**

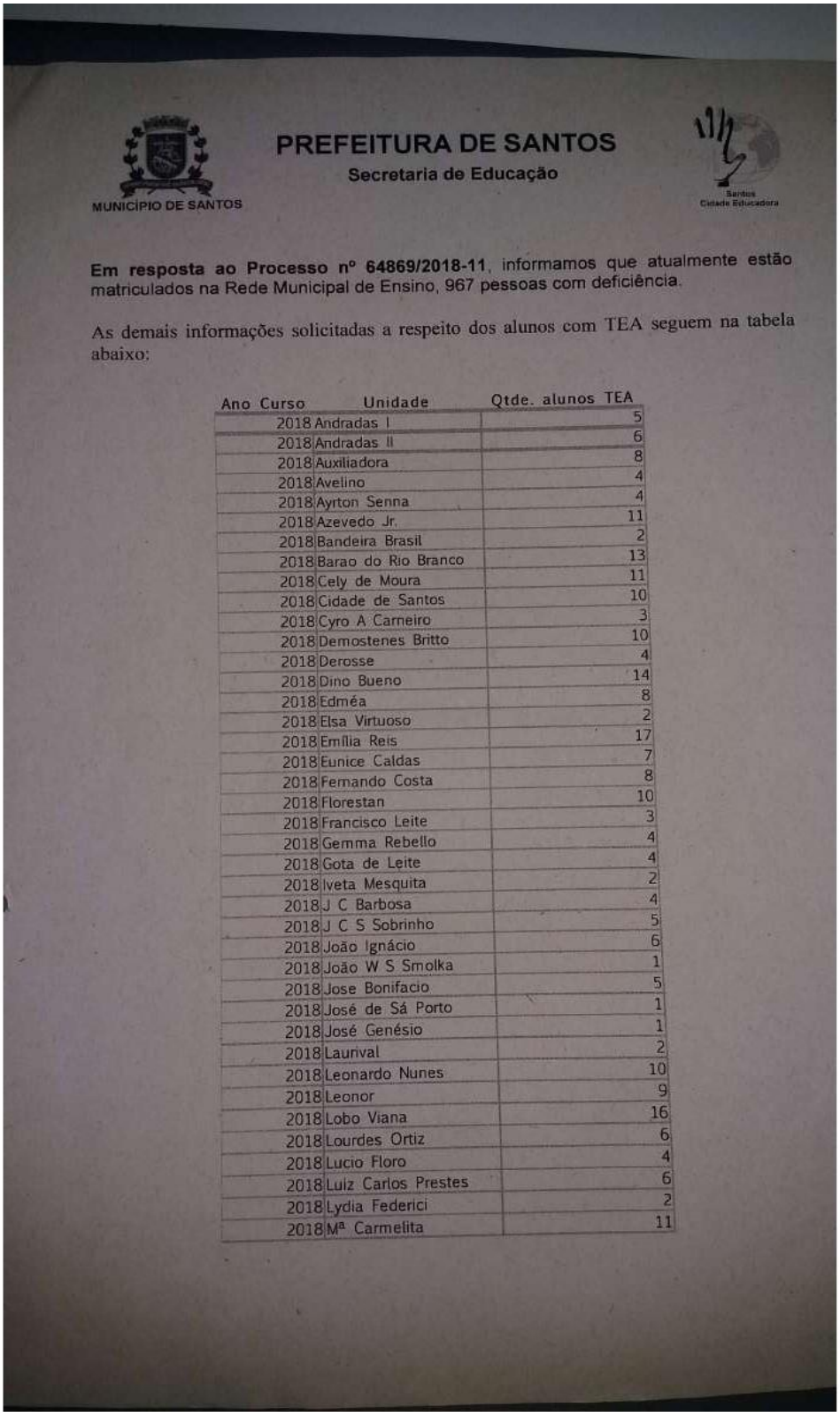
1. Encaminhamos o aluno Ubirajara da Silva Caetano, regularmente matriculado na Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado, na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, para desenvolver a pesquisa "O brincar na Educação Infantil: uma proposta lúdica inclusiva nas aulas de Educação Física em crianças com ou sem deficiência".
2. O objetivo geral é analisar as dificuldades e as possibilidades de práticas corporais em intervenções lúdicas na pré-escola, sob um olhar de inclusão de crianças com TEA.
3. Os encontros serão realizados de acordo com a disponibilidade da Equipe Gestora.
4. Colocamo-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

Débora Gil Souza

DEBORA GIL SOUZA
Chefe da Seção de Formação Continuada

Praça dos Andradas, 31 Centro Santos SP
CEP 11010-100 Tel: 3211-1616 seform-deped@santos.sp.gov.br



MUNICÍPIO DE SANTOS

PREFEITURA DE SANTOS

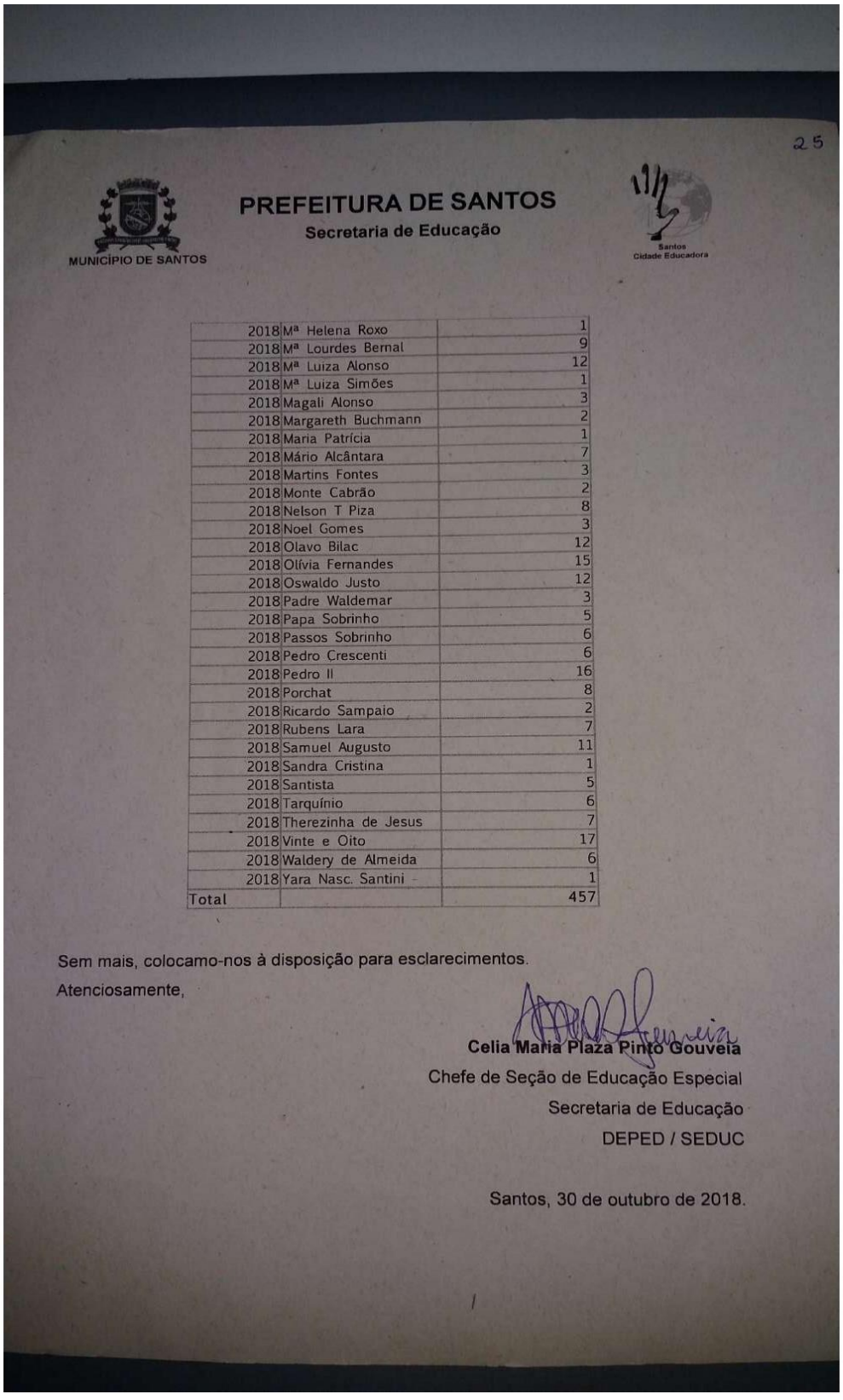
Secretaria de Educação

Santos
Cidade Educadora

Em resposta ao Processo nº 64869/2018-11, informamos que atualmente estão matriculados na Rede Municipal de Ensino, 967 pessoas com deficiência.

As demais informações solicitadas a respeito dos alunos com TEA seguem na tabela abaixo:

Ano	Curso	Unidade	Qtde. alunos TEA
2018		Andradas I	5
2018		Andradas II	6
2018		Auxiliadora	8
2018		Avelino	4
2018		Ayrton Senna	4
2018		Azevedo Jr.	11
2018		Bandeira Brasil	2
2018		Barao do Rio Branco	13
2018		Cely de Moura	11
2018		Cidade de Santos	10
2018		Cyro A Carneiro	3
2018		Demostenes Britto	10
2018		Derosse	4
2018		Dino Bueno	14
2018		Edméa	8
2018		Elsa Virtuoso	2
2018		Emília Reis	17
2018		Eunice Caldas	7
2018		Fernando Costa	8
2018		Florestan	10
2018		Francisco Leite	3
2018		Gemma Rebello	4
2018		Gota de Leite	4
2018		Iveta Mesquita	2
2018		J C Barbosa	4
2018		J C S Sobrinho	5
2018		João Ignácio	6
2018		João W S Smolka	1
2018		Jose Bonifacio	5
2018		José de Sá Porto	1
2018		José Genésio	1
2018		Laurival	2
2018		Leonardo Nunes	10
2018		Leonor	9
2018		Lobo Viana	16
2018		Lourdes Ortiz	6
2018		Lucio Floro	4
2018		Luiz Carlos Prestes	6
2018		Lydia Federici	2
2018		Mª Carmelita	11



25

MUNICÍPIO DE SANTOS

PREFEITURA DE SANTOS

Secretaria de Educação

Santos
Cidade Educadora

	2018	Mª Helena Roxo	1
	2018	Mª Lourdes Bernal	9
	2018	Mª Luiza Alonso	12
	2018	Mª Luiza Simões	1
	2018	Magali Alonso	3
	2018	Margareth Buchmann	2
	2018	Maria Patrícia	1
	2018	Mário Alcântara	7
	2018	Martins Fontes	3
	2018	Monte Cabrão	2
	2018	Nelson T Piza	8
	2018	Noel Gomes	3
	2018	Olavo Bilac	12
	2018	Olívia Fernandes	15
	2018	Oswaldo Justo	12
	2018	Padre Waldemar	3
	2018	Papa Sobrinho	5
	2018	Passos Sobrinho	6
	2018	Pedro Crescenti	6
	2018	Pedro II	16
	2018	Porchat	8
	2018	Ricardo Sampaio	2
	2018	Rubens Lara	7
	2018	Samuel Augusto	11
	2018	Sandra Cristina	1
	2018	Santista	5
	2018	Tarquínio	6
	2018	Therezinha de Jesus	7
	2018	Vinte e Oito	17
	2018	Waldery de Almeida	6
	2018	Yara Nasc. Santini	1
Total			457

Sem mais, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Celia Maria Plaza Pinto Gouveia
Chefe de Seção de Educação Especial
Secretaria de Educação
DEPED / SEDUC

Santos, 30 de outubro de 2018.

ANEXO III

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: UBIRAJARA DA SILVA CAETANO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16441219.5.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.642.696

Apresentação do Projeto:

Trata-se da reapresentação de um projeto de dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em Educação da Unisantos que propõem uma pesquisa qualitativa abrangendo o planejamento, execução e avaliação de atividades corporais lúdicas que privilegiem crianças com TEA no conjunto do grupo de crianças das salas pesquisadas a partir de estimulação visual. A pesquisa e a interação serão realizadas com cerca de 65 crianças de três salas de pré-escola, entre cinco e seis anos de idade, em uma escola localizada na

região da Baixada Santista/SP (UM[redacted]

Por meio de um diário de bordo organizado com roteiro de observação, será feito um registro audio-visual das aulas de educação física (do próprio professor/pesquisador) para identificar as dificuldades e as possibilidades de atividades lúdicas inclusivas e possíveis intervenções.

Como critério de inclusão cada sala terá que apresentar pelo menos uma criança com TEA diagnosticado (com laudo médico). Se a sala não tiver criança com diagnóstico de TEA ou os alunos não assinarem o termo de assentimento, aquela turma será excluída da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as formas possíveis e as dificuldades de intervenções lúdicas na pré-escola em aulas de

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

educação física que privilegiam a interação e a comunicação de crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Objetivo Secundário:
i)identificar quais concepções de criança e de infâncias estão presentes nos discursos e nas ações dos profissionais que atuam com as crianças com TEA na escola pesquisada;
ii)investigar as orientações legais para as atividades físicas inclusivas e sobre o brincar na infância na escola pesquisada;
iii)planejar, desenvolver e avaliar intervenções lúdicas inclusivas que incentivem a comunicação e a interação pelo brincar nas práticas corporais, a fim de promover a participação de todas as crianças nas atividades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Em relação aos riscos, o pesquisador afirma que "as atividades lúdicas na pesquisa terão o mínimo de risco e segurança, ou seja, qualquer atividade lúdica que possa causar danos às crianças será excluída das vivências, sendo facultado o direito da criança sair da pesquisa a qualquer momento, e o pesquisador ficará responsável pelo atendimento imediato ao pesquisado."
Quanto aos benefícios, o pesquisador aponta a identificação de "algumas dificuldades no processo de interação de crianças com TEA na pré-escola, nesse sentido serão criados intervenções que possam facilitar a interação e comunicação dessas crianças no ambiente educacional incluindo de fato crianças deficientes na escola".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O cronograma informa que a coleta de dados começou em 24/09/2019, portanto, antes da aprovação do projeto pode este Comitê de Ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados, incluindo a anuência da Secretaria de Educação de Santos e da direção da unidade escolar.

Recomendações:
Reajustar o cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:
Cumprindo as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa

foi apresentado por um relator em reunião ocorrida no dia 8 de outubro de 2019 e o colegiado o considerou APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1385010.pdf	14/09/2019 14:20:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Professor_mediador_Final.doc	14/09/2019 14:17:52	UBIRAJARA DA SILVA CAETANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_pais_Final.doc	14/09/2019 14:17:40	UBIRAJARA DA SILVA CAETANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado2.doc	14/09/2019 14:17:02	UBIRAJARA DA SILVA CAETANO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_2.pdf	27/06/2019 19:41:00	UBIRAJARA DA SILVA CAETANO	Aceito
Outros	AP.pdf	24/06/2019 21:22:30	UBIRAJARA DA SILVA CAETANO	Aceito
Outros	Carta.pdf	24/06/2019 21:18:37	UBIRAJARA DA SILVA CAETANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.docx	24/06/2019 21:15:59	UBIRAJARA DA SILVA CAETANO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTOS, 15 de Outubro de 2019

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

APÊNDICE I

U.M.E. "Caminho Feliz"
PLANO DE CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Prof.: Ubirajara da Silva Caetano
FAIXA ETÁRIA- PRÉ-ESCOLA

CONTEÚDOS
JOGO, BRINCADEIRA E SENSAÇÕES
CONCEITUAIS
1. Conhecer brincadeiras da cultura popular
2. Reconhecer na brincadeira seu nome, características
3. Identificar os seus próprios sentidos nas brincadeiras
4. Brincar com pequenos jogos motores com regras e sem regras.
5. Comparar e distinguir sensações nas brincadeiras
PROCEDIMENTAIS
1. Participar em atividades lúdico recreativas.
2. Experimentar sensações através da manipulação de objetos estruturados e não estruturados
3. Utilizar e localizar sensações diversas.
4. Estimular a capacidade de organização nos jogos.
ATITUDINAIS
1. Apreciar a imaginação e criatividade a partir do lúdico
2. Valorizar a confiança e segurança nas próprias sensações.
CONTEÚDOS
RITMO E MÚSICA
CONCEITUAIS
1. Identificar noção intuitiva de duração e pontualidade.
2. Conhecer precisão e velocidade.
3. Reconhecer noção de tempo de avanço, rápido, lento e pausa.
PROCEDIMENTAIS
1. Desenvolver a manutenção de gestos e movimentos numa mesma cadência rítmica.
2. Coordenar vários movimentos segmentários.
3. Participar de vivências e internalizações de intervalos, durações e identificação de ritmos.
ATITUDINAIS
1. Ter consciência de sua concentração diante de movimentos rítmicos.
2. Preferir uma posição inicial no espaço e saber mudá-la.
3. Dar-se conta da antecipação de ações.
4. Manter um mesmo ritmo ou pulsação individual ou coletivamente.
CONTEÚDOS
NOÇÃO DE IMAGEM CORPORAL, TEMPO E ESPAÇO
CONCEITUAIS
1. Reconhecer sua imagem parcial e global do corpo, lateralidade, esquema corporal e traços de identidade: expressões e preferências.
2. Conhecer noções de situação e posição de objetos e do próprio corpo, noções de localização e tempo nas atividades.
PROCEDIMENTAIS
1. Desenvolver o domínio corporal em habilidades e destrezas motoras.
2. Utilizar e experimentar exercícios dos segmentos simétricos do corpo.
3. Vivenciar a exploração do espaço e tempo nas atividades.

4. Desenvolver deslocamentos com mudanças de sentido, posição e orientação do corpo em relação aos objetos, ao espaço e tempo.
ATITUDINAIS
1. Apreciar autonomia e disponibilidade na organização de materiais e espaços.
2. Tolerar com atenção e respeito o próximo.
3. Sentir prazer na exploração e criação de espaços a partir de materiais.
CONTEÚDOS
HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS
CONCEITUAIS
1. Identificar habilidades básicas motoras: correr, saltar, rolar, trepar, subir, descer, equilibrar, arremessar, pousar.
2. Reconhecer atividades de baixa organização.
3. Analisar atividades que envolvem postura e locomoção, capacidades coordenativas de condicionamento e flexibilidade.
PROCEDIMENTAIS
1. Executar saltos variados.
2. Participar de atividades com variação de lançamentos e arremessos com materiais.
3. Experimentar e buscar equilíbrio sobre superfícies móveis ou instáveis.
4. Desenvolver a coordenação da visão com outras partes do corpo.
5. Experimentar diversidade de movimentos com materiais.
ATITUDINAIS
1. Dar-se conta de sua confiança em suas próprias possibilidades.
2. Ter consciência de sua autonomia para executar as atividades.

APÊNDICE II

DIÁRIO DE CAMPO I

Aula:1

Objetivo: Introduzir os brinquedos e brincadeiras da cultura popular (pé de lata, bilboquê e vaivém) e cantos com materiais para habilidades motoras básicas (subir, descer, equilibrar, pendurar).

Data: 06/04/2018 → semana 1

Horário: 10h até 10h45 minutos

Local da observação: Salão/ foto 029

Descrição: A atividade realizada tem como objetivo estimular as brincadeiras populares através de brinquedos de sucata que reproduzem essas brincadeiras sendo realizadas com a turma de pré-escola C (sala amarela), com 16 crianças, duas com o Transtorno do espectro Autismo (TEA) com cinco anos de idade do sexo masculino, uma com autismo severo e outra com autismo leve. No salão estão disponíveis dois bancos suecos, um apoiando o pé de lata, bilboquê e o vai e vem, outro virado para as crianças poderem se equilibrar seguido de um trampolim. A professora mediadora de inclusão está apoiando uma criança com TEA na brincadeira do vai e vem junto à outra criança e as demais participam da dinâmica da aula escolhendo ou participando com ou sem material. O professor observa a atividade e intervém, quando necessário. Durante todo o período da aula as crianças brincavam entre si em grupos de duas ou três crianças com os materiais sem se aproximar dos autistas, apenas no momento que a professora mediadora iniciou a brincadeira com um autista, que surgiu uma menina para tentar participar da brincadeira. Ao brincar com o autista por um curto período de tempo a menina foi para outro lado da sala brincar com outras crianças e o menino autista ficou na brincadeira com sua mediadora mais uns cinco minutos e logo perdeu o interesse e se isolou no canto próximo a porta até o final da aula, enquanto as demais crianças se mantiveram nas suas brincadeiras.

Comentário: A intenção da disposição dos materiais no ambiente foi para que as crianças possam pegar cada material e explorar os espaços não diretivamente, mas a organização não conseguiu contemplar a escolha livre das crianças. A criança que interage na brincadeira do vai e vem parece gostar de brincar junto com a criança autista. A outra criança que observa a brincadeira está ansiosa para participar na sua vez com o brinquedo. Essa criança também tem

TEA leve, assim como a criança que está sendo apoiada pela professora no momento. A expectativa de aprendizagem era introduzir os brinquedos populares nas aulas de Educação Física para apropriação das brincadeiras de maneira espontânea. No início a rotina da aula foi sendo apropriada pelas crianças que foram escolhendo alguns dos materiais, mas algumas das crianças pouco participaram dessas escolhas, talvez pela falta de interesse nos materiais. A criança com autismo severo teve uma participação em interação com outra criança, embora tenha ficado invisível no restante da aula, assim como a criança com autismo leve que ficou a maior parte do tempo observando as demais crianças brincarem e nenhuma o chamou para as atividades com o sem material, nem houve tentativas de aproximação por outras crianças ou professores. Os professores procuraram incentivar os meninos com autismo nas brincadeiras individualmente não havendo interação com as demais crianças que brincavam em volta, mas sem notar o outro.

Aula 2:
Objetivo: Introduzir os brinquedos e brincadeiras da cultura popular (pé de lata, bilboquê, vaivém, bambolê e arremesso de bola).
Data: 13/04/2018 → semana 2
Horário: 10h até 10h45
Local da observação: Pátio/ foto 116
Descrição: A atividade está sendo realizada no pátio externo, com os materiais disponíveis no chão para que cada criança escolha o que deseja brincar e tem o propósito de que explorem os cantos (os materiais ficam espalhados em cada canto do pátio, para melhor disposição no ambiente e facilitar a visualização para escolher) para se locomoverem livremente. No espaço têm os pés de lata, arco, vai e vem, tabela de basquete infantil num local amplo cercado de árvores num piso de cimento e ao lado terra batida. A aula é com a turma de pré-escola C (sala amarela), com 14 crianças na quadra, oito meninas e seis meninos (um autista). A professora mediadora de inclusão auxilia a criança com TEA na brincadeira do vai e vem com outra criança, enquanto as outras crianças brincam com o pé de lata e os outros brinquedos espalhados pelo espaço. Durante a aula a interação entre as crianças típicas e não típicas pouco acontece, e a comunicação se dá por meio de gestos entre a professora e o autista não havendo nenhuma interação com as demais crianças. Do início ao final da aula as crianças típicas ficam em pequenos grupos brincando com os materiais e o menino autista fica próximo da mediadora, as vezes abraçado a ela sem nenhuma forma de relação com outras

crianças. As brincadeiras com os materiais são estimuladas pela mediadora para a criança com TEA, embora não haja aproximação de outros pequenos senão pela professora apenas.

Comentário: Duas crianças na brincadeira do vai e vem aparentemente estão motivadas e se divertindo com o brinquedo. Os materiais espalhados pela quadra demonstram que há opções de escolha para outras brincadeiras como o arco, pé de lata e arremesso de bola na tabela de basquete. A professora mediadora de inclusão neste momento é a referência principal do autista no apoio das atividades e acolhimento. Nesse sentido a aproximação de outras crianças se dá pela mediadora somente, sem haver outras formas de convívio entre elas ou tentativas de aproximação para brincadeiras. Dessa forma as atividades em grupo se apresentaram diretivas (quando acontecem) sem a brincadeira espontânea, comum nessa faixa etária. Apesar da aula ser realizada em um espaço aberto, livre para exploração de materiais, não existiu interação entre as crianças espontaneamente, existindo apenas ações diretivas e as demais crianças não parecem querer brincar com a criança autista da maneira como foram conduzidas as aulas.

A expectativa de aprendizagem dessas atividades ao ar livre tem o intuito das crianças manipularem os materiais num espaço amplo e adequado para se movimentarem e interagirem entre si. O espaço aberto não aumentou efetivamente a interação e, ao contrário, parece ter afastado a possibilidade de comunicação e de contato entre as crianças.

Aula 3

Objetivo: Estimular atividades com brincadeiras populares (pé de lata, balangandã, pião, pneu) e movimentos de equilíbrio, salto, subida e descida.

Data: 19/04/2018

Horário: 7h30 até 8h15 minutos

Local da observação: Salão/ foto 128

Descrição: A atividade realizada com a sala vermelha (Pré – Escola A) com 17 crianças, nove meninos (um autista) e oito meninas, tem como objetivo estimular as brincadeiras populares através de brinquedos de sucata que reproduzem essas brincadeiras além de habilidades motoras básicas. Na imagem o salão contem materiais como, dois bancos suecos, um inclinado com apoio do espaldar e sobre os pneus para a criança subir, saltar nos colchões e o segundo somente virado para andar se equilibrando. No canto na parede há uma mesa com o pé de lata, balangandã e pião para as crianças poderem escolher e brincar espontaneamente. No salão encontram-se materiais espalhados sobre armários, mas não foram utilizados nessa aula, pois não fazem parte da atividade (cones, arcos, túnel, banquinhos de apoio). As crianças

ficaram aleatoriamente espalhadas pelo espaço do salão, brincado com os materiais, ora no pé de lata, ora no balangandã, subindo e pulando do banco, além de se pendurar no espaldar que fica no lado esquerdo da sala. A criança autista brinca isolada em um canto sem chamar a atenção de outras crianças.

Comentário: A disposição do ambiente foi organizada para que as crianças possam pegar cada material e explorar os espaços não diretivamente. Apesar de o espaço apresentar materiais sem utilização para aula espalhados no ambiente (o salão é usado para outros fins como assistir a vídeo, guardar materiais pedagógicos e de limpeza), as crianças brincam sem problemas no espaço. A criança com autismo está isolada em seus pensamentos e nenhuma outra criança parece querer se aproximar do autista. Na imagem a utilização do balangandã parece motivar para a brincadeira, pois a maioria das crianças fez uso do material e no banco o sobe e desce é frequente. A expectativa de aprendizagem é para os alunos explorarem os materiais sem que o professor fique pedindo, ou seja, não ser diretivo a todo instante, ponto esse apresentado com êxito e observado na imagem.

A partir das aulas aqui apresentadas fomos pensando em como reorganizar algumas o ambiente das aulas de forma intencional para repensar quais são os pontos fortes de cada criança durante os momentos de vivências e brincadeiras para podermos avançar nos pontos mais frágeis, ou seja, no que as crianças apresentavam maior necessidade, priorizando as necessidades das crianças com TEA.

Aula 4

Objetivo: Estimular as brincadeiras populares (pião, bolinha de gude, balangandã e iõ) e subir, descer e pular do banco.

Data: 03/05/2018

Horário: 13h45 até 14h30 minutos

Local da observação: Salão/ foto 80

Descrição: A atividade foi realizada com a turma de jardim (sala vermelha/tarde) com 19 crianças, dez meninos (um autista) e nove meninas. O salão está organizado com bambolês no chão com bolinhas de gude dentro para brincar, uma mesa disposta no canto da parede com o balangandã, um túnel infantil, o ioiô e ao fundo da sala o banco sueco inclinado para subir, descer e pular. A intenção era estimular a interação nas brincadeiras no arco (bolinha de gude). A maioria das crianças fica em volta do bambolê jogando bolinha de gude e pião livremente. Outras crianças estão brincando com o balangandã nos cantos e apenas algumas

crianças sobem e pulam do banco. Dentre as crianças que estão no banco inclinado está a criança com autismo, que fica no banco se arrastando para subir e descer sem apoio de um professor e sozinho. Enquanto outras crianças brincam em grupos com a bolinha de gude o menino autista fica de um lado ao outro, ou subindo e pulando do banco e por vezes tenta fugir da sala. Em alguns períodos da aula ele se deitava no banco não deixando ninguém subir ou se aproximar do banco. Esse momento era o único com o qual as crianças o notavam ou tentavam de alguma forma chamar sua atenção, pois queriam brincar de pular no banco também. Durante toda a aula a criança autista ficou nessa dinâmica de subir, descer e se esfregar no banco ou andar de um lado ao outro, mas sem interação com as demais crianças. A finalidade da aula era que as crianças brincassem com os brinquedos populares em pequenos grupos para que houvesse maior interação entre todos.

Comentário: A organização da sala com os bambolês e com as bolinhas de gude dentro facilitou a interação das crianças típicas na atividade, mas a criança atípica continuou isolada nas suas próprias brincadeiras que na maior parte do tempo foi subir e descer do banco. Na imagem observou-se como a brincadeira com bolinhas de gude atraiu meninos e meninas para o brincar em grupo, embora a brincadeira não tivesse ação diretiva a disposição dos materiais não permitia criar e imaginar outras formas de brincadeiras ficando limitados somente dentro do bambolê, isto é, controlados e ou sem poder mudar a dinâmica da brincadeira prejudicando o lúdico. A expectativa nessa aula era melhorar a interação lúdica por meio das brincadeiras populares, que ao nosso ver não foi realizada, pois a todo o momento os pequenos grupos se reuniam para jogar, com as bolinhas ou piões, mas de maneira rígida, dirigida e sem mudança. A criança autista em breve instante tentou pegar uma bolinha de gude e logo perdeu o interesse, jogando a bolinha longe. Além disso, a quantidade de materiais não facilitou a escolha, porque a sala estava cheia de objetos que faziam perder o foco na brincadeira.

Aula 5

Objetivo: Estimular as brincadeiras populares (corda, arco, amarelinha, pé de lata, corrida no cone, casinha, escorregador).

Data: 10/05/2018

Horário: 13h45 até 14h30 minutos

Local da observação: Pátio / foto 89

Descrição: O grupo observado foi a turma de jardim (sala vermelha/tarde) com quinze crianças, dez meninos (um autista) e cinco meninas. A aula foi realizada no pátio externo com

intenção de explorar o espaço aberto e manipular os materiais, estimulando assim as brincadeiras com os brinquedos populares e repensar algumas práticas pedagógicas observadas nas aulas anteriores. O espaço interno tem materiais distribuídos em pontos separados para facilitar a visualização e a escolha para as brincadeiras. Nas arvores ao fundo têm cordas amarradas para se pendurar e balançar, no meio uma amarelinha de bambolê (arco) e cones para corridas, no canto inferior da imagem alguns pés de latas e bambolês, além de alguns brinquedos de playground (escorregador, balance, casinha), no cantinho esquerdo uma corda amarrada na árvore para bater corda. Durante a dinâmica da aula as crianças estão em pequenos grupos espalhadas pelo pátio. Algumas crianças estão subindo na árvore segurando cordas, outras girando o bambolê e a maioria no cantinho esquerdo brincando de pular corda que foi a brincadeira da maior parte da aula. Em outro canto a criança autista que é maior que as demais crianças organizando em coluna os escorregadores do playground, colocando de um lado, depois para outro procurando alguma lógica, enquanto próximo a ele sua professora mediadora de inclusão apenas acompanha a ação. A maioria das crianças exploraram cada espaço com os objetos, mas a corda amarrada a árvore foi a mais utilizada, assim como a corda amarrada no alto da árvore para balançar. O menino autista ficou parte do tempo entretido nos escorregadores. Sua disposição para explorar os espaços era constante, porque arrumava os escorregadores, em seguida corria para outro canto para olhar e voltava para mudar a ordem dos escorregadores, em seguida corria alegre como se tivesse conseguido algo pegava alguns objetos no chão para acrescentar a sua brincadeira. As diversas crianças continuavam a brincar em seus grupos no ambiente sem notar o autista.

Comentário: O espaço aberto é utilizado por outras salas quando não há aula de Educação Física e o playground que fica disposto no meio do pátio (nunca utilizado por essas crianças), por vezes atrai a atenção das crianças para a brincadeira com esses brinquedos, além da exploração com os materiais colocados para escolher no chão. Na imagem notamos o autista com atenção no playground em detrimento dos materiais colocados pelo professor de Educação Física. O interesse restrito se deu a aula inteira com as crianças no escorregador com poucos momentos em outros espaços, apesar da ida e volta da criança autista nos outros cantos do pátio. Outro ponto a se destacar é a interação, pois novamente nenhuma criança teve o interesse em se aproximar da criança autista e não houve nenhuma forma de interação ou comunicação realizada pelo professor de educação física ou mediadora, deixando que a aula fluísse sem auxílio para aproximação entre as crianças e ou brincadeiras lúdicas.

Aula 6

Objetivo: Estimular as Brincadeiras populares (Pneu, arco, balangandã, corda).

Data: 18/05/2018

Horário: 8h30 até 9h15 minutos

Local de observação: Pátio / foto 111

Descrição: A atividade foi realizada com a sala verde Jardim (sala verde) com dezessete crianças, oito meninos (um autista leve) e nove meninas (uma autista leve). Tinha como objetivo a participação de todas as crianças em pequenos grupos na brincadeira. O ambiente está livre no meio do pátio sem materiais para locomover livremente com ou sem os objetos. Na aula é observado as crianças em grupo brincando de apostar corrida de pneus, brincar com bambolês, se pendurar na arvore, mostrando a falta de habilidade de algumas crianças na corrida de pneus ou para fazer o pneu girar mais rápido. A professora mediadora de inclusão apenas observa as duas crianças com TEA tentando brincar de controlar o pneu. Nessa aula os pneus foram requisitados com frequência e a brincadeira de corrida foi criada pelas próprias crianças. Essa brincadeira gerou alguns conflitos, mas se manteve por toda a aula com algumas mudanças entre as crianças como quem vai correr com qual pneu. As duas crianças com autismo na maior parte da aula se motivaram para brincar com os pneus, ora na corrida, ora sozinhos, que gerava conflito, pois toda vez que tirava um pneu algumas crianças reclamavam, mas ao longo das brincadeiras os autistas eram chamados para participar juntos na corrida. As brincadeiras variaram entre os pneus e as cordas durante o período da aula.

Comentário: A expectativa de aprendizagem aqui era que as crianças tentassem utilizar o material de uma forma que possam brincar em grupos. Nesse caso a corrida de pneus demonstra como a brincadeira motivou a maioria das crianças para participação e interação na atividade com um material de sucata. Parte das crianças nunca tinha brincado com pneus e as que conheciam ou haviam manipulado algum pneu, jamais havia apostado corrida com esse material. A falta de habilidade motora da criança para controlar o pneu ficou evidente ao ponto que a todo instante fugia ou caia o pneu no chão. Um ponto a se notar que na brincadeira das crianças com a criança com TEA se divertiram na corrida e conseguiram permanecer na brincadeira em grupo por um tempo maior, não se isolando - ao contrário. Outro ponto observado foi a utilização de poucos materiais e o espaço livre, ocasionando interação entre as crianças típicas e não típicas sem intervenção dos professores de Educação Física e mediadora que apenas atendiam individualmente, em caso de conflitos.

APÊNDICE III

DIÁRIO DE CAMPO II

As observações aqui descritas foram realizadas com o objetivo de compreender como se dá a relação e as brincadeiras lúdicas das crianças com e sem autismo no ambiente de aulas de Educação Física em uma pré-escola pública municipal. Para isso essa segunda parte de observações foi reorganizada após sessões de orientação e debates no grupo de pesquisa ´´Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa e Formação´´ (Universidade Católica de Santos), analisando em conjunto as primeiras aulas gravadas do professor pesquisador. Nessas discussões foram mostrados os primeiros vídeos das aulas de Educação Física gravadas na escola pesquisada com o objetivo de investigar se as aulas são lúdicas para as crianças e identificar os limites e facilidades de intervenções na prática pedagógica para a pesquisa. Durante os apontamentos de diversos membros do grupo (Doutorandos, Mestrandos e aluno especial) ficou claro que as primeiras aulas gravadas não seguiam um critério que dialogava com a pesquisa, faltava à organização do ambiente para as brincadeiras lúdicas, o espaço continha muitas distrações visuais e a aula seguiam em grande parte de forma diretiva. Partindo dessas informações discutidas no grupo, reorganizamos nossa prática pedagógica nas aulas de Educação Física para um ambiente maior com mais possibilidades de exploração e de atividades lúdicas para as crianças e a estratégia utilizada foi à exploração do ambiente e materiais para as brincadeiras. A seguir – seguem os registros das observações de aulas que foram replanejadas, segundo as observações feitas pelo grupo e orientadora.

OBSERVAÇÃO I

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas com materiais não estruturados (cavalo de pau, pé de lata, bola de meia, bilboquê, pneu, casinha e parque sonoro).

Data: 09/05/2019

Horário: 7h30 até 8h15

Local da observação: Pátio da escola- Turma de pré-escola com crianças entre 5 e 6 anos de idade - sala vermelha

Descrição: A aula acontece no pátio externo da escola. Um local amplo, repleto de árvores, com brinquedos (casinha, gira- gira e tico-tico), utilizados pela turma do Maternal I que têm entre 2 e 3 anos de idade, além de um parque sonoro preso às paredes internas da escola,

localizado em volta do pátio, para livre exploração. No centro do pátio no local que as crianças fazem a roda, há desenhado no chão um planeta e em sua volta crianças de várias etnias e gênero. A observação feita nesta aula é da Sala Vermelha[42] com 15 crianças presentes – sendo seis meninos e nove meninas. O professor inicia a aula com uma roda de conversa sobre o planeta desenhado no chão para falar da exploração do ambiente e mostrar os materiais para as brincadeiras – que serão de livre escolha das crianças, que observam e escutam atentamente a fala do professor. Durante a fala do professor as crianças ouviam e observavam atentamente, apenas uma criança esboçou uma pergunta e logo desistiu, talvez pela ansiedade de iniciar as brincadeiras, ou pela posição do professor em apresentar os espaços. Após a fala inicial na roda as crianças correm para escolher qual material ou espaço irão brincar

Algumas meninas escolhem rapidamente ir para casinha no canto, outras escolhem o material do parque sonoro e outro grupo misturado parte para brincar com os cavalos feitos de cabo de vassoura que estavam no chão para escolher. Iniciam as brincadeiras com e sem os materiais no espaço aberto e enquanto as crianças correm pelo pátio com o cavalo como se estivessem apostando corrida, o professor observa e auxilia os demais no concerto do cavalo de pau que a todo o momento cai à cabeça (o cavalo de pau é feito de cabo de vassoura e a cabeça é de garrafa pet de 2L que se encaixa na madeira e são enfeitada com linha, olhos de plástico, durex colorido e orelhas de tecido). João pega um dos cavalos e inicia a brincadeira com outras crianças correndo atrás delas em volta de um cone - que está fixo no chão e situado no meio do planeta. Às vezes algumas crianças vão explorar o parque sonoro no canto na parede, mas por pouco tempo. As crianças menores se organizam em pequenos grupos para brincar e o menino com TEA geralmente interage com um grupo de meninas e meninos. Nessa turma o menino autista está sem a sua mediadora, pois nesse dia, a mesma estava na escola, mas não acompanhou a criança e não deu explicação de sua ausência. O professor de Educação Física, em alguns momentos, incentiva a brincadeira em grupo. Todas as crianças da turma brincam em algum dos espaços do pátio disponível com e sem materiais e ficam nessa dinâmica de escolha dos objetos e brincadeira até o final da aula. A criança autista se motiva nas brincadeiras com materiais como o cavalo de pau, mas às vezes prefere ficar sozinho observando, ou se aproxima do professor para pedir algum apoio, mostrando pouco interesse em outras crianças no espaço. Já as demais crianças brincam em pequenos grupos com o material e interagem entre si, não demonstrando interesse pela criança autista, pois

[42] Na escola pesquisada as salas de aula são distribuídas por cores que são a sala branca, vermelha, azul, verde, amarela e laranja no período da manhã e tarde.

durante as gravações não verificamos nenhum dos pequenos o chamando para as brincadeiras, exceto o professor que incentivava sua participação. Ao final da aula, o professor chama todas as crianças para guardarem o material em um canto no chão e todos voltam para sala de aula. Algumas crianças continuam brincando fingindo que não escutaram o professor chamar, mas logo o professor chama novamente até todos estarem juntos para volta à sala.

Comentário: A aula no local aberto parece favorecer o desenvolvimento de atividades lúdicas das crianças, porque apresenta diversos espaços para exploração, criatividade e escolha do local onde cada um desejam brincar e as interações – que num espaço menor fica limitado. Os materiais do parque sonoro foram pouco utilizados, já que não é mais novidade para as crianças, pois desde o ano passado as crianças já brincavam com esses objetos, em contrapartida, a casinha e o cavalo de pau construído com cabo de vassoura e garrafa Pet são os brinquedos com os quais as crianças elegeram para brincar ludicamente, a maior parte do tempo da aula, sendo que o cavalo de pau motivou a brincadeira das crianças do início ao final da aula. As crianças brincavam sozinhas, em dupla e até em trio montadas no cavalo e por vezes falavam que o cavalo era um ônibus – o que nos indica a dimensão simbólica que esse grupo possui. Importante considerar é que havia poucos cavalos e as crianças tinham que dividir ou esperar sua vez para brincar com eles, sem a interação de adultos para isso, revelando independência. Alguns objetos que estavam disponíveis como o pneu vão - vem, bilboquê e bolinha de meia quase não foram utilizados em brincadeiras pelas crianças. A criança autista participava das brincadeiras a todo o momento sem que o professor precisasse fazer mediação, embora a sua mediadora não estivesse presente, o menino brincou com seu pequeno grupo tornando difícil saber se ele é autista nas observações, pois houve total interação com outras crianças e o professor inicialmente pouco intervia. Em alguns momentos, no decorrer da aula, João se dirigia ao professor de Educação Física para pedir algum apoio quanto à cabeça do cavalo que caia, ou ficava parado apenas observando outros colegas brincarem nos espaços – da mesma forma que outras crianças. Em nenhum momento as crianças chamaram João para brincar, sendo que era ele próprio que se apresentava para ir junto aos seus colegas participar das brincadeiras. A comunicação com essa criança se dá verbalmente e às vezes por atenção compartilhada para direcionar algo. Durante a aula o professor de Educação Física observava e em alguns momentos fazia mediação entre as crianças para brincarem em grupo e especificamente com o João para auxiliá-lo nas atividades. Ao final da aula quando o professor chamou todos para ir embora João correu para a fila e deu à mão a outra criança com o qual tem boa afinidade. Nas observações

conseguimos verificar que o autista brinca com alguns colegas, se motiva na brincadeira lúdica com os materiais, mas outras crianças pouco o percebem nos momentos de brincadeiras, ao ponto de não o chamarem para se juntar a outros grupos. Skliar (2003) ao falar do outro nos diz que ´ ´Não há relação com o outro se seu rosto é ignorado, mesmo que o consideremos como um corpo objeto, mesmo que façamos do outro uma simples anatomia e simplifiquemos o mundo que ele expressa ´´. Assim essas observações nos fazem pensar em reorganizar nossa prática pedagógica de uma forma que possamos facilitar a interação e comunicação de forma lúdica para pessoas com TGD, sobretudo crianças com TEA nas aulas seguintes.

OBSERVAÇÃO II

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas com materiais não estruturados (cavalo de pau, pé de lata, bola de meia, bilboquê, pneu, casinha e parque sonoro).

Data: 23/05/2019

Horário: 8h15 até 9h

Local de observação: Pátio da escola- sala verde - Turma de pré-escola com crianças entre 5 e 6 anos de idade -

Descrição: A observação ocorre com a turma da sala verde que conta no dia com 15 crianças participantes. A aula inicia com a roda de conversa com as crianças sendo- sete meninas e oito meninos. O professor explica sobre o planeta desenhado no chão, exceto a criança autista José que, acompanhada de sua professora mediadora, chega ao pátio para aulas minutos depois porque a criança geralmente fica desregulada se for junto às outras crianças na troca de ambiente. Na semana da observação José estava retornando às aulas, após três semanas de ausência (a criança ficou doente com diarreia, febre e mal-estar, além de problemas familiares). Nesse sentido José, mesmo chegando após as demais crianças chegou ao local ansioso, balançando os braços, gritando e correndo de um lado para outro, parecendo estar desregulado. O professor de Educação Física continua a conversar com as outras crianças e a professora mediadora fica acompanhando José em um outro canto, fora da roda, apenas observando suas reações. Na roda o professor apresenta os materiais e os cantos para exploração e pede para as crianças terem cuidado no uso dos materiais, principalmente da Rosita (cavalo de pau feito de garrafa Pet), pois a cabeça de Rosita estava sempre caindo. As crianças rapidamente partem para a escolha dos materiais e José continua a correr de um lado ao outro, em um dos cantos próximos a parede que está o parque sonoro. Nesse momento o professor de Educação Física orienta a professora mediadora a observar o comportamento de

José e auxiliar, quando necessário, sem ter que intervir a todo instante. O professor de Educação Física em alguns momentos dialoga com as crianças apontando os objetos ou outras crianças para brincar. O professor pega o pneu e simula para uma criança uma moto (aqui o professor interveem para inserir a criança na aula), pois ela parecia estar chateada e ao perguntar por que não está brincando ela responde que não tem cavalo de pau para ela escolher. Ao pegar o pneu para brincar, várias crianças se dirigem ao pneu e iniciam a brincadeira de empurrar o pneu assim como outras correm com o cavalo. José continua isolado em seu canto olhando e pegando algum objeto sonoro, ou na casinha, sempre sozinho, enquanto as demais crianças brincam em pequenos grupos. Em um canto, duas meninas criam uma brincadeira de rolar dentro dos pneus, nesse momento José brinca sozinho no saco de balançar, correndo de um lado ao outro. O restante das crianças continua em suas aventuras no cavalo individualmente, ou em duplas. Uma menina pega o bilboquê e brinca sozinha, outra rola o pneu como se estivesse sonhando. Nesse instante José parece interessado com o movimento de outras crianças no pneu e pega um para brincar e fica olhando. As crianças não percebem o autista no meio delas como se a criança fosse invisível e José logo perde o interesse e volta a andar para o outro lado do pátio. O professor de Educação Física se aproxima de José e aponta para um objeto fazendo atenção compartilhada, mas ele não dá atenção e se isola ao lado da casinha onde as meninas estavam brincando e mesmo assim estas não parecem enxergá-lo. Então o professor pega um cavalo e sobe junto à outra criança para chamar a atenção das demais e do José, mas ele não liga e continua agachado ao lado da casinha nos seus pensamentos. No final, o professor chama todos para guardarem o material e José começa a correr de um lado ao outro no pátio e a mediadora o segura pelo braço, chamando-o para se dirigir a sala de aula.

Comentário: O primeiro ponto importante a se destacar na aula é que a criança autista chegou depois das demais crianças para iniciar a atividade para se evitar o descontrole emocional, mas que não houve efeito porque ele continuou ansioso e agitado com movimentos disruptivos. A mediadora explicou ao professor/pesquisador que a troca de ambiente logo cedo desregulou a criança que ao chegar ficou gritando e pulando, talvez pelo excesso de estímulos visuais, pois estão muitas bandeiras coloridas da festa junina, ou estímulos auditivos devido ao parque sonoro estar preso à parede e ao simples toque fazer barulho, ou até a organização do espaço que embora fosse ao local aberto havia muitos materiais. A ausência de José por três semanas das aulas na escola pode ter contribuído para essa agitação e reorganização da rotina. O brinquedo cavalo de pau foi o mais requisitado e utilizado nas

brincadeiras assim como os pneus - pela maioria das crianças. O pé de lata, o vai- vem às bolinhas de meia, não foram usadas durante a aula e o parque sonoro também foi pouco explorado. As crianças brincavam em pequenos grupos mistos (de meninos e meninas), exceto a criança com TEA que sempre estava isolada dos outros. Em nenhum momento as crianças se aproximaram para brincar com José e até em momentos de aproximação dele, demonstravam medo de ficar no caminho e se afastavam deixando o espaço livre. A comunicação utilizada pelos professores era verbal e às vezes por atenção compartilhada. Os professores observavam todas as crianças e procuravam apoiar quando necessário para que todas pudessem desenvolver suas brincadeiras de forma livre - sem pressão dos adultos. As observações aqui descritas nos levam a refletir a invisibilidade do outro na escola e nas aulas de Educação Física. Silva e Arelaro (2017) ao falar de políticas dirigidas a pessoas com deficiência e sua reprodução social das incapacidades afirma que não há pior exclusão que a invisibilidade. Essa invisibilidade que acontece no ambiente escolar tem proporcionado a indiferença entre as crianças, seja, pela falta de percepção dos profissionais que atuam na instituição que o autista tem o direito de ser criança, assim como as outras crianças em compreenderam com o apoio de um adulto que pessoas com autismo são criança também.

OBSERVAÇÃO III

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas com materiais não estruturados (cavalo de pau, pé de lata, bola de meia, bilboquê, pneu, casinha e parque sonoro).

Data: 30/05/2019

Horário: 10h até 10h45

Local de observação: Pátio da escola- sala amarela,

Descrição: A aula da turma da Sala Amarela inicia com 12 crianças, sendo 8 meninas e 4 meninos em roda no centro do planeta. O professor de Educação Física mostra o local para as crianças poderem explorar, além dos materiais dispostos no chão para brincar. Há apenas o professor falando e as crianças atentamente olhando e escutando o professor. Um menino aponta para um local onde está o parque sonoro e o professor faz sinal de positivo, significando que aquele local também é para ser explorado. Nesse momento a criança autista Fernando vêm acompanhado de sua professora mediadora que se junta a roda de conversa – com todas as crianças sentadas. Fernando tenta fugir, mas a mediadora o segura para que ele se mantenha na roda. Após a conversa, as crianças partem correndo para brincar, umas escolhem o cavalo de pau feito com cabo de vassoura e garrafa Pet, outras vão atrás do pneu

colorido e o parque sonoro. O professor de Educação Física/pesquisador reitera à mediadora que chegou pouco depois, a importância de utilização dos espaços para as crianças explorarem de forma livre. Fernando se desvencilha da mediadora e começa a correr pelo pátio gritando e empolgado com o espaço, logo para e fica sentado observando as outras crianças brincarem de corrida. Fernando corre para casinha, depois para os pés da mediadora e novamente fica sentado apenas olhando à sua volta. As demais crianças continuam a brincar correndo e gritando com o pneu e o cavalo em grupos de um lado ao outro – alguns de forma simbólica transformam o cavalo de pau em ônibus, moto e até espada. Fernando corre para o meio das crianças, mas ninguém o percebe, ele continua a correr de um lado ao outro próximo das crianças, mas todo o tempo atua sozinho, sem interação e comunicação com os demais. O professor de Educação Física pega um cavalo e simula um passeio no pátio e a maioria das crianças o segue no passeio – como forma de incentivo a brincadeira lúdica. A mediadora apenas observa de longe Fernando que se encontra ao lado da casinha, enquanto as demais crianças fazem uma corrida com o professor passando no meio de Fernando que também corre, mas logo desiste e começa a se agitar. Algumas crianças pedem ajuda ao professor para arrumar o cavalo e Fernando parece querer brincar correndo em círculo como os outros, mas nenhuma menina ou menino o chama para brincar ou percebe que ele está naquele ambiente. As crianças passam ao seu redor com o cavalo e pneu e ele apenas corre atrás com um grito baixo parecendo querer chamar a atenção, mas nenhuma criança o nota e Fernando vai ficando mais ansioso e coloca os pés na boca. A mediadora corre para tirar o sapato da boca de Fernando e o professor de Educação Física traz um cavalo e oferece a Fernando para ver se ele brinca com o cavalo e muda o foco da atenção dos pés para a brincadeira. Ele segura o cavalo, olha atentamente como se fosse achar algo, bate com o cavalo no chão e o professor remonta a cabeça do cavalo junto com ele e anda por um breve espaço até ele preferir brincar com o cavalo sozinho sentado no chão e girando-o entre as mãos, ficando assim por um longo tempo – indicando movimentos repetitivos. A mediadora tenta ajudá-lo a brincar, mas o máximo que consegue é fazer Fernando olhar e bater o cavalo no chão – insistindo nos movimentos repetitivos. Até o final da aula as crianças ao seu redor brincam de correr, umas atrás das outras, em volta do planeta, mas não o percebem e Fernando continua alheio às brincadeiras da turma.

Comentário: A aula iniciada e organizada em roda facilita o diálogo com as crianças que gostam de ficar no círculo sobre os personagens desenhados no planeta e concentram-se na fala do professor. Antes de ficarem na roda as crianças escolhem em qual personagem querem

ficarem em cima, as meninas escolhem as meninas e os meninos escolhem os meninos que estão desenhados no chão. Segundo Kishimoto e Walburga (2016) aponta como as representações de gênero são produzidas desde a infância, sobretudo nos brinquedos e brincadeiras e como essas concepções implicam em 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. Nessa turma a criança autista mesmo chegando pouco tempo depois consegue ficar na roda, mas com o apoio da mediadora. As crianças da turma da Sala Amarela apresentam-se nesse dia agitadas e gritam o tempo todo de forma empolgado. Brincam sem parar, correm de um lado para o outro, assim como Fernando que parece entender a dinâmica das brincadeiras, ao ponto de em alguns momentos na aula tentarem acompanhar outras crianças correndo, embora tenha a deficiência física nos membros inferiores sempre observa e depois tenta ir junto às outras crianças. Um dos possíveis motivos da agitação nas aulas de Educação Física são seus comportamentos passivos em sala de aula, pois não podem ficar levantando da cadeira, falar com o colega ao lado geralmente leva bronca e ao menor sinal de bagunça a professora grita com todos para ficarem quietos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) explica que as brincadeiras e interações das crianças assumem um papel central nas orientações das práticas pedagógicas da proposta curricular da Educação Infantil (...) assim como o direito a brincadeira e as interações com outras crianças. Outro ponto a se destacar é que essas relações passivas impedem a possibilidade de ação lúdica por parte das crianças. Gomes e Muller (2013) argumentam que:

> A forma como as instituições educacionais organizam suas rotinas (tempos e espaços), aliada à concepção de criança e de infância, e ainda, o perfil dos profissionais que ali atuam, podem ser indicadores de como as escolas da infância se estruturam para garantir os direitos das crianças a educação (...) e que a pré-escola apresentou desde o século XIX como um ambiente ora recreação, ora de preparação a escola obrigatória, antecipando, em geral, tempos e rituais da cultura escolar (GOMES; MULLER, 2013, p. 45).

Nesse sentido pensamos a escola em seu tempo/espaço como um complexo de relações sociais com o qual as crianças possam ter seu Direito a Educação garantida e que sejam respeitadas como crianças e não adultos em miniatura.

APÊNDICE IV

DIÁRIO DE CAMPO III

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas com materiais não estruturados (pneu, foguete, cavalo de pau e objetos da natureza)

Data: 25/06/2019

Horário: 7h30 até 8h15

Local de observação: Pátio/Sala vermelha

Descrição: A aula iniciou-se com quinze crianças na roda de conversa habitual e com um desafio a todas as crianças. Na brincadeira as crianças teriam que ser duplas, ou trios, exceto sozinhos. Todos se olharam sem responder e logo depois da fala do professor as crianças começaram a escolher com quem iriam brincar. Assim que os grupos estavam formados as crianças pegaram os pneus e os cavalos para explorarem no espaço. Em cada canto tinha uma criança correndo, ou chutando a bola. João que costumava ficar em um grupo com a colega que mais gosta, desta vez resolveu ir jogar bola com um grupo de meninos no canto próximo a parede. O jogo durou grande parte da aula e João corria ora para tentar pegar a bola de um lado, ora corria para outro lado tentando acompanhar os demais, mas os meninos em diversos momentos entravam em conflitos para ver de que forma iriam fazer o gol e entre esses conflitos. João perdeu o interesse e voltou para seu grupo habitual que brincava de pega-pega no centro do pátio. João brincou pouco e foi para o canto da parede onde estava o parque sonoro ficando de um lado ao outro passando a mão nos objetos por volta de uns dez minutos e por vezes observava em volta do pátio seus amigos brincando intensamente a sua volta. Ao final o professor chama todas as crianças para roda de conversa. Um menino reclama que uma colega estava batendo nele. A roda formada o professor pergunta se todos brincaram e se alguém brincou sozinho. Uma das crianças aponta para outra criança dizendo: eu brinquei com ela, as demais crianças começam a falar e apontar para os amigos que fizeram parte de suas brincadeiras.

Uma criança fala novamente que uma das meninas ficava batendo durante a aula inteira. O professor pergunta novamente alguém brincou sozinho sem ficar com nenhum colega. Uma menina aponta para o professor e fala você. O professor responde: hoje eu não estou brincando, estou só observando. O professor pergunta a João, você brincou com alguém hoje, ele olha e apenas mexe a cabeça positivamente. Em seguida é perguntado se têm alguma coisa que eles não gostaram. Três crianças falam que não gostaram da amiga que bate. Outra

criança responde que não gostou do lança- lança (foguete), porque o rabo estava rasgado. A todo o momento João observava e escutava em silêncio a dinâmica na roda. Novamente outra criança diz que a amiga que bate jogava o bambolê nele. O professor responde que vai conversar com ela e pergunta se têm algo na brincadeira (espaço, material) que possa melhorar na próxima aula. Quatro crianças respondem alternadamente que gostaram de tudo. O professor indaga o que podemos melhorar na outra aula para que todos brinquem sem brigar ou ficar sozinho nas brincadeiras. Uma menina levanta a mão e diz: trazer mais brinquedos como bonecas e casinhas. Outro responde trazer corda, outra criança fala em trazer coisas para festas de animais e piscina. Uma menina fala que vai trazer o seu peixinho. Nesse momento em diante todos falam ao mesmo tempo perdendo o foco da conversa. O professor agradece a todos e pergunta a João você brincou hoje e ele responde que sim, o professor insiste alguém não brincou com João, as crianças apenas se olham e nada respondem terminando assim a aula.

Comentário: A turma da sala vermelha se organiza em pequenos grupos, sejam, meninos, meninas ou misturados na maioria das vezes eles estão juntos. João geralmente escolhe a mesma turma, mas hoje decidiu escolher um grupo diferente, talvez seja pelo desafio de brincar em duplas ou trios, talvez seja por escolha própria. Fato é que na observação a mudança mais significativa entre a escolha das crianças foi à escolha de João, embora tenha voltado para seu grupo habitual, a dinâmica inicial da roda de conversa parece sugerir que escolher colegas diferentes para brincar pode ser algo motivador para criança, ou quem sabe dar sentido se auto- reorganizando Schwartzman (2018).

Mesmo sugerindo a brincadeira com todos o menino autista na maioria das brincadeiras é que escolhe o seu grupo e não ao contrário. A dificuldade de percepção do outro ainda dificulta a interação entre todas as crianças, principalmente o autista. João tem autismo leve, mas algumas de suas estereotipias parecem afastar colegas que não compreendem essas ações de João. Em diversos momentos João fica sozinho se isola, não sendo notado por outras crianças. Cabe a ele se motivar e buscar aproximação com outras crianças. Um ponto a ser destacado é que na sala outra criança chama atenção das demais. É uma menina que têm Transtorno Opositor Desafiador (TOD), e a todo o momento atraia a atenção do grupo, ora por agredir alguma criança, ora por contar algo irreal que na maioria das vezes causa alvoroço. A fala final na roda de conversa trouxe para aula a opinião das crianças e outros significados que podem facilitar a interação entre as crianças.

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas com materiais não estruturados (pneu, foguete, cavalo de pau e objetos da natureza)

Data: 25/06/2019

Horário: 8h15 até 9h

Local de observação: Pátio/Sala verde

Descrição: Iniciaram-se as aulas com apenas oito crianças na roda de conversa. O professor propõe um desafio às crianças, que todas brincassem com algum colega sem que ninguém ficasse sozinha nas brincadeiras. As crianças olham uma para outra, mas nada dizem. Nesse momento José se aproxima da roda com a mediadora e começa a ficar agitado e não fica na roda, as demais crianças observam atentamente e a mediadora que corre atrás de José que havia fugido. Após a fala do professor as crianças iniciam as escolhas de amigos para brincar e vão pegar os pneus e cavalos de pau. José está na parede do parque sonoro correndo de um lado ao outro e sua mediadora fica de longe observando. As crianças correm na brincadeira pega-pega ora com os cavalos, ora com os pneus. Uma das meninas se aproxima do professor e pergunta se pode brincar com José e o professor faz positivamente com a cabeça. A menina chama outro colega para ir brincar junto e vão atrás de José que estava no canto do parque sonoro, mas desta vez ele estava brincando com a amarelinha em formato de centopeia com o alfabeto de A até a letra Z.

Ele brinca pulando letra a letra e as duas crianças vão seguindo-o na amarelinha até a letra Z. José percebe os colegas e por vezes os empurra, mas as duas crianças acham engraçado e continua a seguir ele durante uns cinco minutos. Nesse vai e vem da amarelinha as outras crianças continuam no meio do Pátio onde têm o planeta desenhado brincando de corrida. José continua a saltar letra a letra na centopeia até que percebe os dois atrás dele e se interessa por eles, pois se vira para os dois e os pega pelas mãos e tenta fazer os dois pularem junto a ele. Continua nesse ritmo por um minuto e depois a larga e continua sozinho. Sua mediadora que observava olha para a cena espantada e diz: nossa deu certo. As duas crianças ficam felizes e olham para o professor que faz um aceno positivo com as mãos. José desiste de ficar nesse canto e começa a explorar outros espaços andando de um lado ao outro e logo volta para o canto da parede ficando agitado. A mediadora tenta conte-lo e o professor se aproxima para acalma-lo e inicia uma brincadeira com Jose na amarelinha, que vê o professor pular na centopeia e empurra-o para que ele mesmo possa saltar e depois sai correndo para o início da amarelinha onde fica imóvel e corre novamente de um lado ao outro. Em alguns momentos José fica para observando o movimento das outras crianças, depois começa a andar para os outros cantos. As demais crianças continuam no centro do planeta, mas agora sentadas

conversando. José ao andar de um lado ao outro percebe a câmera que está gravando e derruba no chão e sai correndo como se estivesse fazendo alguma brincadeira. Ele retorna tenta mexer na câmera, mas perde o interesse ficando ao lado da câmera observando as crianças conversando. Algumas deitam sobre o pneu, uma delas pega a bola para jogar com outra e José retorna para o canto do parque sonoro, em seguida fica a correr para cada canto e ao lado das crianças no centro do pátio. O professor chama as crianças para a roda de conversa e inicia perguntando se está tudo bem e se todos conseguiram brincar. Nesse instante a mediadora tenta colocar José na roda e ele fogem. O professor pergunta se todos brincaram com José. As crianças iniciam respondendo, eu não, uma menina responde só eu e o outro colega brincou com ele. O professor indaga porque eles não tentaram brincar e uma menina fala que não quis, outro menino responde que não quis porque ele não sabe jogar. O professor novamente indaga, mas vocês tentaram ensinar ele a brincar e algumas das crianças disseram sim e outras que não. A próxima pergunta foi o que estava ruim na aula que podia ficar melhor, uma menina respondeu rindo que não gostou de nada e depois falou que gostou, as demais crianças fizeram sinal positivo com a cabeça.

O professor pergunta por que José não está na roda, todos olham para José que está sentado mais longe e respondem por que não. É perguntado se ele é da mesma sala que eles e se têm que ficar na roda com eles juntos, todos respondem que sim. O professor explica sobre José ser alto e pergunta o que pode ser feito para que na próxima aula possa melhorar as brincadeiras e a participação com José. Uma menina diz que é preciso colocar corda para brincar, outra fala que deixar o José dentro da roda. O professor nesse momento diz, vamos então fazer a roda ao lado de José. Todos se levantam e se sentam ao seu lado. José percebe e fica pouco tempo e sai de perto das crianças, nesse instante uma menina diz, ele me empurrou e o professor explicou que quando isso acontecer às crianças deve fala com ele. Ao final o professor elogia todos e lembra que na próxima aula vai trazer a corda, uma criança fala para deixar na roda o José, outra fala de brincar de pega-pega e o professor sugere brincar com o fantoche no pega-pega. Termina a roda e pede para as crianças ajudarem a levar o José, quase todos se levantam correndo e pega ele pelas mãos, mas ele se joga no chão e o professor explica como agir para apoia-lo quando ele agir assim, em seguida as crianças retornam para sua sala.

Comentário: A sala apresentou um número baixo de crianças, apenas oito participaram da aula nesse dia. Apesar do número de crianças serem pequeno a dinâmica da roda de conversa inicial e final com eles pareceu ser positiva. Ao começar a aula a maioria das crianças logo

escolheu o que vai brincar e com quem, mas o número baixo de frequentes fez duas crianças perceberem José que corria de um lado ao outro. Acredito que a motivação na roda inicial em sugerir brincadeiras em duplas ou trio, ajudou na percepção da menina que se interessou em ir brincar com o autista. Além disso, a mesma criança convidou outro amigo para participar, ou seja, fizeram um trio. O outro menino é uma das crianças que aulas atrás disseram ter medo de José por seu tamanho e agitação. No decorrer da brincadeira foi importante notar que José parecia gostar da aproximação de outras pessoas, ao ponto de pega-las pelas mãos e brincar com elas, mesmo que brevemente. Além disso, a menina e o menino que resolverem brincar com José demonstraram uma alegria em ter conseguido ficar próximo e ter brincado junto.

A roda final foi importante, pois as indagações em relação a José esta aproximando as outras crianças da sala de José, que nesse último mês tem faltado constantemente na escola, e os dias que aparece fica muito agitado dificultando qualquer interação com as crianças da escola. Outro ponto são as breves narrativas das crianças sobre o que é preciso ter na aula para facilitar as brincadeiras. As crianças estão aos poucos se manifestando quanto aos seus desejos e começando a compreender que José é apenas uma criança grande mais uma criança.

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas com materiais não estruturados (pneu, foguete, cavalo de pau e objetos da natureza)
Data: 25/06/2019
Horário: 10h até 10h45
Local de observação: Pátio/Sala amarela
Descrição: Iniciou-se as aulas com treze crianças na roda de conversa. O professor propõe um desafio às crianças, que todas brincassem com algum colega sem que ninguém ficasse sozinha nas brincadeiras. As crianças começam a falar e apontar para os colegas e já correm para pegar algum material disposto no chão. Desde o início formam-se dois grupos, um com meninas num canto brincando de casinha, outro jogando bola de um lado para o outro. Fernando inicia correndo em círculo pelo planeta, uma menina fica isolada e vai para outro canto do pátio, e um terceiro menino pega um foguete para jogar sozinho. No grupo que jogava futebol uma das meninas comandava o grupo falando quem ia brincar e como eles brincariam ao ponto de expulsar duas vezes outro colega do jogo. No grupo da casinha também havia uma menina que mandava nas outras e ordenava a expulsão da menina que ficou isolada durante metade da aula. Essa criança por estar sozinha ficou observando Fernando que corria atrás do grupo com a bola e ao passar ao lado dela a mesma se assustava.

O professor olhou para ela e explicou que Fernando só estava brincando. A menina continuou a observá-lo e depois de um breve momento pegou uma bola e foi até ele, tentando jogar com Fernando, que pegou a bola e deitou-se sobre ela. A criança olha para o professor e diz ele não quer brincar. O professor responde, essa é a forma dele brincar. A menina toma coragem e segue Fernando tentando chamar a sua atenção. Em alguns momentos ele responde, mas continua a correr atrás do grupo com a bola toda vez que passava do seu lado. Os dois outros grupos continuam em suas brincadeiras sem dar atenção aos demais. Até o final da aula a menina tenta se aproximar de Fernando chamando sua atenção e o observa sempre que ele se afasta dela. Então ela desiste se afasta e vai brincar com o bambolê enquanto Fernando observa o movimento, às vezes corre atrás da bola se cansa e observa novamente ficando nessa dinâmica até o momento que o professor chama todos para fazer a roda final. O professor pergunta se todos conseguiram brincar e as crianças respondem que sim, exceto a menina que falou que não deixaram brincar e que brincou com Fernando. O professor pergunta novamente, alguém conseguiu brincar e outro menino diz que não brincou de nada porque uma das meninas que mandava não gostava dele e que gostava dos outros meninos. Ela olha e responde: "*eu o deixei brincar, mas ele bate."* E diz que era ruim brincar com ele porque quando jogava bola, ele batia.

O professor pergunta: "*alguém brincou com Fernando*?". Somente uma menina responde: "*eu brinquei, porque ninguém queria brincar com ele".* Novamente o professor pergunta: "*por que ninguém queria brincar com Fernando?".* Duas meninas sentadas no canto respondem que não queriam brincar e o professor indaga porquê e uma das meninas explica que ´´eu não brinco porque eu não gosto dele´´, outras duas meninas dizem: "*mas eu gosto dele, porém eu não queria hoje"*. Nesse momento as meninas iniciam um debate, pois algumas gostam de Fernando, mas dizem que ele não sabe brincar e outra menina diz que não gosta e que ele atrapalha. Para terminar, o professor pede uma sugestão para que todos possam brincar com Fernando e dois meninos respondem que tem que o chamar para brincar e mais ninguém respondeu. Assim terminou a aula.

Comentário: A dinâmica inicial para aproximação das crianças com TEA tem mostrado que as próprias crianças em torno da criança autista ainda apresentam dificuldade em compreendê-los, pois na escola não há um plano de ação para essa aproximação e percepção do outro, o que dificulta o trabalho de interação na sala pesquisada. Apesar da falta de um plano de ação com todos os professores na instituição, as rodas de conversas parecem estar facilitando os olhares de algumas crianças para perceber outras crianças, sobretudo os autistas. Nessa turma

investigada existem dois grupos que brincam separados dos demais, e em cada grupo existe sua líder que escolhe quem vai brincar e como serão essas brincadeiras. Notamos que esses grupos ficam cada um num canto distante do outro e que além da criança autista, outras crianças também ficam de lado, excluídas da brincadeira. Outro ponto notado foi que uma dessas crianças por não fazer parte de um dos grupos foi procurar a criança autista para tentar brincar, embora não tenha obtido êxito em suas ações houve um início de aproximação com o diferente (TEA). Na roda de conversa final ficou claro que as crianças percebem a criança autista como diferente, mas não querem brincar com ele devido a sua dificuldade em se comunicar e se aproximar do grupo para as brincadeiras comuns - como chutar a bola de volta. A falta de entendimento que o autista é uma criança e quer brincar, mas de forma diferente, tem afastado as crianças e sua relação de troca com o outro (Vigotsky,1998) ficando assim prejudicada a interação e consequentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem.

APÊNDICE V

DIÁRIO DE CAMPO IV

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas com materiais escolhidos pelas crianças (pneu, bola grande, cavalo de pau, bambole e objetos da natureza)

Data: 05/11/2019

Horário: 8h15 até 9h

Local de observação: Salão e Pátio/Sala Vermelha e Verde

Descrição: A aula iniciou-se com vinte e uma crianças das salas vermelha e verde, pois no dia da investigação, diversas crianças não estavam na escola (faltaram) e por motivo de organização dos espaços, resolvemos juntar as duas turmas para aula. Além disso estavam a mediadora de inclusão e a funcionária do Therapies 4Kids[43] acompanhando José. Nesse dia o pátio externo estava sujo, e tivemos que iniciar a aula no salão até as funcionárias da limpeza terminarem de limpar o espaço e tirar os galhos grandes que haviam caído na quadra, pois no dia anterior a noite houve uma ventania que deixou alguns estragos na escola. O salão estava com obras, pois estavam retirando armários antigos para colocar espelhos e nichos no canto da sala para guardar os jogos, caixas entre outros objetos. Dessa forma os espaços foram diminuídos criar o ambiente para aula, além de conter diversos materiais espalhados pelo salão. Essa aula iniciamos com a roda de conversa apresentando os elementos visuais (Apêndice VII) mostrando os materiais pedagógicos de EF que serão utilizados na aula. Iniciamos mostrando cada foto dos objetos para as crianças, para que elas possam compreender com facilidade a proposta da brincadeira. As crianças observam com curiosidade as fotos ao ponto de aproximarem-se para enxergar. O professor pede para que nenhuma criança brinque sozinho, mas em duplas ou trios. Além de mostrar cada foto em sequência com os materiais disponíveis na brincadeira. As meninas começam a escolher o que vão brincar e com quem. Nesse momento José sai correndo da sala e a mediadora vai busca--lo. O professor conversa com as duas profissionais e pede para elas acompanharem José, mas deixá-lo brincar sem impor ações. José logo pega uma das bolas de ginástica e começa a brincar. Alguns meninos ficam em grupos jogando bola. Do outro lado da sala meninas brincam com os cavalos e um grupo brinca num labirinto de plástico no canto da sala. O professor de EF caminha pela sala apenas observando as crianças. José continua brincando na

[43] Equipe interdisciplinar que realiza atendimentos para crianças e adultos com distúrbios neurológicos.

bola, sentado saltando e observando outras crianças. Do mesmo modo João está com o grupo no labirinto entrando e saindo junto aos colegas. O professor vai até José e tenta jogar com ele a bola grande e chama outras crianças para se juntarem na brincadeira. Logo duas meninas juntam-se e jogam a bola grande com José, que não queria devolvê-la. O professor continua a estimular a brincadeira com a bola. Uma menina inicia a brincadeira com a bola e José volta pega a bola para saltar sentado. A menina tenta sentar junto na bola, mas José a empurra, o professor insiste com José para brincar junto com a menina que estava gostando da brincadeira e aceita dividir a bola por um tempo. Depois de corrido uns vinte minutos da aula, levamos as crianças para o pátio externo limpo e reiniciamos a roda lembrando com as imagens as brincadeiras. O professor caminha pelo espaço da escola com os elementos visuais no pescoço para que todas as crianças vejam as imagens quando necessário. João brinca com o bambolê com outro colega e depois vai brincar na casinha no canto interno do pátio com outras crianças. José brinca na amarelinha de centopeia. O professor pega Jose pelas mãos para pular com ele e uma menina próxima ajuda dando-lhe as mãos. Pula algumas vezes e logo perde o interesse. Outras meninas se aproximam para olhar o que José esta fazendo e ficam observando suas ações. A mediadora se aproxima e as meninas ficam ao lado de José, outra menina se aproxima para brincar. Uma das meninas continua a tentar brincar com ele. Nesse momento João brinca com o bambolê com um amigo. José fica sentado na amarelinha saltando sentado de um lado ao outro. João chama uma das meninas para brincar com o cavalo, enquanto as demais crianças estão em pequenos grupos jogando. José volta para o inicio da amarelinha outra menina acompanha ele tentando pular junto a ele até José perder o interesse e correr para o lado oposto do pátio e brincar no parque sonoro da parede. O professor apenas observa a reação das crianças mediando as vezes, mostrando algum material ou colega. José volta para o centro da brincadeira e brinca com o bambolê que a mediadora tentava brincar. João fica dentro da casa brincando de casinha com algumas meninas e meninos. José tenta correr, mas o professor de EF pega pela mão a criança e trás para brincar na amarelinha e uma menina acompanha para dar a mão e brincar junto a José. Nesse ponto João encontra-se parado no meio do pátio olhando a sua volta por uns cinco minutos. Várias crianças continuam a brincar em grupos misto. João tenta entrar na casinha mais algumas meninas não deixam dizendo que só menina pode brincar na casa. João aparenta chorar e vai reclamar para o professor e desiste de entrar na casa. José corre para brincar no parque sonoro e as vezes volta para a amarelinha. Uma das crianças pega os elementos visuais e pede para ajudar com o José que está num canto sozinho. Vai junto ao professor e mostra as figuras de bola e depois da amarelinha para José falando para ele brincar com esses objetos. Ele observa

brinca um pouco e deixa de lado as meninas. O professor termina a aula com a roda de conversa perguntando as crianças se todas brincaram e, se brincaram com José. Duas meninas levantaram a mão dizendo que sim. O professor pergunta se alguém propõe alguma brincadeira para a próxima aula para que todos brinquem com todos. As crianças apenas dizem que foi legal brincar do lado de fora e que José poderia brincar mais com eles. Nesse momento a Orientadora Educacional se aproxima para observar o final da aula e sugere que as crianças peguem na mão dele para guia-lo. Terminada a roda o professor leva-os para classe. Nesse momento algumas crianças pegam o material com as fotos (elementos visuais) dizendo que é legal olhar as imagens que eles brincaram. O menino autista (João) aproximasse do professor e diz: Tio Bira agora eu sei o que você quer fazer na brincadeira.

Comentário: No dia da gravação das imagens para a pesquisa a escola estava com os locais de aula sujos devido a ventania do dia anterior. O salão estava desorganizado, pois estavam fazendo consertos, retirando armários, cadeiras, caixas entre outros objetos que estavam entulhados no salão. Dessa forma o local que já apresentava excesso de poluição visual, ficou com excesso de materiais espalhados nos cantos, desviando a atenção de todos ao seu redor. A apresentação dos elementos visuais causou curiosidades em todos, pois ao mostrar as imagens parecia mais claro o que o professor propunha para aula, embora houvesse muitos materiais na sala, as imagens focalizaram o que deveria ser utilizado. Apesar de ser proposto as crianças que todos brincassem com algum colega, no início da aula José ficará sozinho até o momento em que o professor fez mediação entre as crianças até José. A aula no salão apresentou do mesmo modo grupos de meninas com meninas e meninos em outro canto com meninos somente. Apenas na caixa labirinto que houve a interação das crianças. No espaço externo as atividades lúdicas apareceram com maior frequência, pois os grupos se dividiram e as crianças interagiram com maior frequência. Os materiais serviram de apoio para as brincadeiras que foram realizadas em todos os cantos do espaço. A interação entre as crianças não deficiente e os autistas (José e João) aconteceram com mais intensidade, pois João não apresenta características marcantes do autismo como as estereotipias. Dessa forma ao brincar com os colegas durante a aula, uma pessoa de fora não saberia que João é autista, porque a criança procura em vários momentos a brincadeira com ou sem os colegas. Já José, ainda apresenta dificuldades para brincar em grupos, pois a criança brinca ludicamente na maioria das vezes solitária, sendo necessário a intervenção do professor ou da mediadora para ele se aproximar de outras crianças e, enquanto a aproximação de outras crianças, sobretudo meninas está progredindo. A percepção das meninas para a brincadeira com José ficou claro

nos instantes que o professor pedia apoio, ou quando as próprias crianças partiam para as tentativas de brincadeira com José. Assim o processo de aproximação das crianças com autismo durante as aulas no decorrer do ano letivo, tiveram êxito no sentido de perceber a diferença dessas crianças, além de enxergá-lo como sujeito de direitos pelos professores. Os elementos visuais facilitaram incialmente o entendimento das crianças, principalmente o autista (João) que ao término da aula falou sobre sua percepção com a utilização das imagens.

Objetivo: Estimular Brincadeiras lúdicas escolhidos pelas crianças (andar de bicicleta no trânsito)
Data: 19/11/2019
Horário: 8h15 até 9h
Local de observação: Salão /Sala Vermelha, Amarela Verde

Descrição: O salão estava com obras, pois estavam retirando armários antigos para colocar espelhos e nichos no canto da sala para guardar os jogos, caixas entre outros objetos. Dessa forma os espaços foram diminuídos e criar o ambiente para aula tornou o trabalho mais difícil, pois continham diversos materiais espalhados pelo salão. A aula inicia com na roda de conversa com dezenove crianças das turmas amarela, verde e vermelha, pois chovia muito faltando assim a maioria das crianças da escola. Dessa forma resolvemos juntar as três salas. Não era possível utilizar o pátio externo. O professor pergunta para todas as crianças se pode gravar as imagens delas na aula, mostrando as figuras do sim e do não (Apêndice IV). Apresenta as figuras com os materiais pedagógicos para utilizarem na brincadeira com a bicicleta. A aula dentro do salão foi realizada com as bicicletas infantil, pois, as crianças haviam pedido para utilizar as bicicletas, já que era os últimos dias delas na escola. O propósito foi que as crianças brincassem com as bicicletas e as placas de trânsito, simulando o trânsito nas ruas. No início o professor organizou em grupos para se dividirem nas bicicletas e explicou que todos podem ajudar os colegas empurrando ou subindo nas motos, além de utilizarem as placas para direcionar. Ao iniciar o primeiro grupo as outras crianças pegaram as placas e começaram a brincar apontando quando podiam passar pela pista. João a única criança autista presente na aula correu logo para pegar uma placa e direcionar os colegas. O professor andava pelo salão observando as crianças e as vezes pedia para terem cuidado com as placas para não machucar os colegas. As crianças falavam a todo instante: anda, para, corre entre outras ações. Havia empolgação nas crianças em brincar de trânsito e mandar em quem estava andando na moto. João na sua vez de andar na bicicleta fez dupla com uma menina que

o ajudava a andar no início. João seguia os colegas na brincadeira como se estivesse numa pista de carros. A maioria das crianças falavam com os amigos que andavam na bicicleta ou apontavam as placas e empurravam os colegas para irem rápido, mas o local não era o ideal, porque era pequeno o espaço. O professor pediu apenas duas vezes para as crianças trocarem de posição. Ao longo da brincadeira as crianças foram trocando sozinhas com os colegas. O professor de EF empurra João que fica feliz por andar rápido. João fica um longo tempo na sua bicicleta e algumas vezes pede para algum amigo empurrar ele. Um dos meninos brinca com João ficando em pé atrás da sua moto por várias voltas, ao ponto de não deixar a bicicleta, pois estava empolgado em andar com outro colega. As crianças apostavam corrida e a maioria estava com algum companheiro dando apoio. João cansou de pedalar e trocou com o colega. Nesse momento João é quem empurrava o menino até darem a vez para outra criança e pegarem a placa. A aula termina com a roda de conversa e o professor pergunta se as crianças propõem alguma brincadeira diferente. E pergunta se foi bom brincar dentro do salão. As crianças falaram que é melhor brincar lá fora, mas que foi ´´legal´´ a brincadeira. João apenas faz sinal de positivo com a mão. As crianças perguntam por que não fomos para o pátio mesmo molhado. O professor explica os motivos que impediram a brincadeira no espaço exterior e pede sugestões. As crianças pedem para trazer o tico-tico e os patinetes para terem mais veículos para andar.

Comentário: O espaço para a aula novamente é comprometido pelo salão ocupado com diversos materiais no chão, que impedia uma organização melhor do espaço. Além disso a área externa estava molhada e impossibilitava o local de ser utilizado. A atividade com as bicicletas estava sendo aguardada pelas crianças a pelo menos um mês, porque foi marcado datas para as crianças trazerem suas bicicletas, patinetes e skates, mas sempre chovia. A brincadeira com a bicicleta e as placas empolgaram a maioria das crianças, pois, não paravam um instante de falar e correr atrás de colegas. A turma se organizou nas atividades sem esforço do professor de EF. Se entendiam na hora de trocar a vez de usar ao bicicletas e as placas. Os conflitos entre as turmas pouco ocorreram, porque as crianças estavam motivadas a brincar, mesmo num ambiente não adequado para praticar atividade com bicicletas infantil. A criança com autismo a todo momento brincou com o material, hora sozinho na sua moto, hora com apoio dos colegas. Ao final as crianças apenas reclamaram de não ir para o espaço externo.

APÊNDICE VI

Universidade Católica de Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Carta de Apresentação

Eu, Ubirajara da Silva Caetano., desenvolvo pesquisa em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade, intitulada "INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA" que tem como objetivo: analisar as dificuldades e possibilidades de práticas corporais em intervenções lúdicas na pré-escola, sob um olhar de inclusão de crianças com TEA.

Para analisar o tema citado, serão utilizados como instrumentos para coleta de dados a observação, por meio de registros áudio visuais, com crianças de pré-escola e/ou análise documental. Comprometemo-nos a garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa e, caso seja de interesse, os sujeitos poderão retirar-se da pesquisa no momento que julgarem conveniente. Pretendemos após o término do trabalho de pesquisa, apresentar os resultados da na escola para os sujeitos pesquisados.

Santos, _____ de_____.....

_____

Pesquisador: Ubirajara da Silva Caetano

_____

Orientadora: Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes

APÊNDICE VII

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais/responsáveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação do meu filho (a) no Projeto de Pesquisa ´´ Intervenções Lúdicas Inclusivas na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades de interação e comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física ´´, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que meu filho (a) será submetido (a).
Fui igualmente informado (a):
a) Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados da pesquisa;
b) Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e meu filho (a) deixar de participar do estudo;
c) Da garantia de que a criança não será identificada (a), quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente Projeto de Pesquisa;
d) As atividades na pesquisa terão o mínimo de riscos à segurança, pois qualquer atividade lúdica que possa causar danos às crianças será excluída das vivências, sendo facultado o direito de a criança sair da pesquisa a qualquer momento, e o pesquisador ficará responsável pelo atendimento imediato ao pesquisado.
e) Benefícios: Pretendemos com essa pesquisa identificar e apontar algumas dificuldades no processo de interação de crianças com TEA na pré-escola, nesse sentido serão criadas intervenções que possam facilitar a interação e comunicação dessas crianças no ambiente educacional incluindo de fato crianças deficientes na escola.

Também fui informado (a) que posso recusar a participação do meu filho (a) no estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o estudo são Profa. Dra. Marineide Oliveira Gomes, da

Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, como orientadora da pesquisa, e Ubirajara da Silva Caetano, mestrando em Educação da respectiva Universidade e, com quem poderei manter contato pelo telefone: (13) 981333872. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação. Enfim tenho sido orientado (a) quanto ao teor do Termo e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto o livre consentimento na participação e uso da imagem do meu filho (a), estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber e ou a pagar, pela participação do meu filho (a). O Termo será elaborado em duas vias, sendo rubricadas e assinadas as suas páginas pelo responsável do participante, ou seu representante legal, assim como o pesquisador responsável. A coleta de dados da pesquisa irá começar somente após a aprovação do projeto pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) que é elaborado em duas vias. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para a UNISANTOS (13) 3205-5555 ou mandar um e-mail para poseducacao@unisantos.com.br, ou no comitê de ética no endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300, bairro: Vila Matthias, Cep: 11015-002, tel: (13)32281254 e e-mail: comet@unisantos.br.

Local_____data___/___/____.

_____

Nome e assinatura do responsável pela criança participante da pesquisa

_____

Pesquisador: Ubirajara da Silva Caetano

Quest2742@gmail.com

_____

Orientadora: Profa. Dra. Marineide Oliveira Gomes

Marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE VIII

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor (a) mediador (a))

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação no Projeto de Pesquisa ´´ Intervenções Lúdicas Inclusivas na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades de interação e comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física ´´, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a qual seremos submetidos (a).

Fui igualmente informado (a):

a) Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados da pesquisa;

b) Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;

c) Da garantia de que não será identificada (o), quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente Projeto de Pesquisa;

d) As atividades na pesquisa terão o mínimo de riscos à segurança, pois qualquer atividade lúdica que possa causar danos as crianças serão excluídas das vivências, sendo facultado o direito de sair da pesquisa a qualquer momento, e o pesquisador ficará responsável pelo atendimento imediato ao pesquisado.

Também fui informado (a) que posso recusar minha participação no estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o estudo são Profa. Dra. Marineide Oliveira Gomes, da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, como orientadora da pesquisa, e Ubirajara da Silva Caetano, mestrando em Educação da respectiva Universidade e, com quem poderei manter contato pelo telefone: (13) 981333872. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e

suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação. Enfim tenho sido orientado (a) quanto ao teor do Termo e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto o livre consentimento da minha participação, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber e ou a pagar, pela participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para a UNISANTOS (13) 3205-5555 ou mandar um e-mail para poseducacao@unisantos.com.br.

Local_____data___/___/____.

_____

Nome e assinatura do professor mediador participante da pesquisa

_____

Pesquisador: Ubirajara da Silva Caetano

Quest2742@gmail.com

_____

Orientadora: Profa. Dra. Marineide Oliveira Gomes

Marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE IX

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (todas as crianças)

Bom dia eu me chamo Ubirajara da Silva Caetano (Tio Bira) e trabalho aqui na escola e estudo também na Universidade Católica de Santos sobre como ajudar crianças com autismo a brincar na escola com todos. Sabemos que na sua escola têm crianças com autismo. Sabemos também que essas crianças apresentam algumas dificuldades em brincar e fazer amizades na escola. Por isso estamos pedindo sua ajuda para encontrarmos a melhor forma de auxiliar essas crianças na aula para que elas possam brincar também.
Já conversamos com seus pais e eles concordaram em convidarmos você a participar desta pesquisa com a gente. Vou te explicar tudo o que precisará fazer. Você deve ouvir atentamente e depois que eu ler estas explicações você poderá dizer se quer nos ajudar ou se não quer.

Você irá brincar com todos os colegas da sala. Nessa brincadeira vai ter, bola, pneu, cavalo de pau, vai e vem, pé de lata, corda e outros brinquedos e a brincadeira o professor de Educação Física vai pedir para todas as crianças brincarem juntas e chamarem a criança com Autismo para participar da brincadeira com vocês.

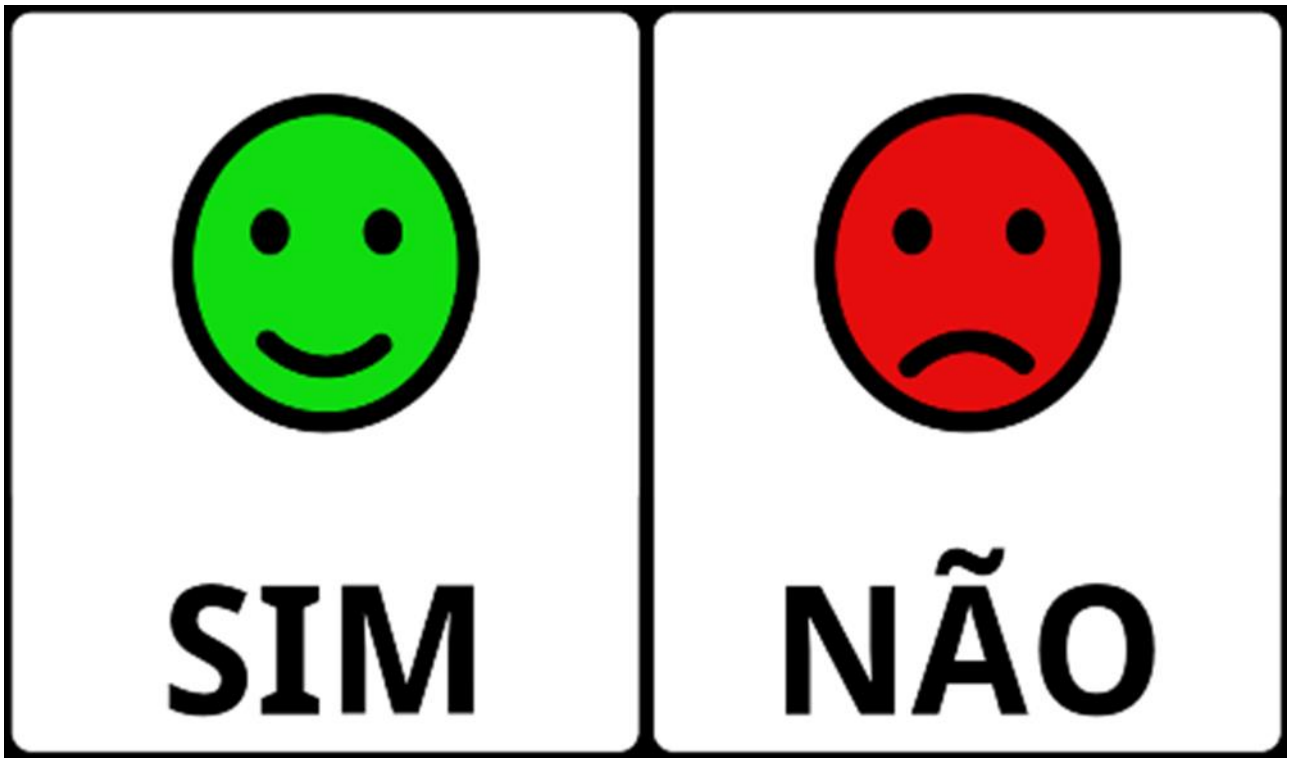
Você ficou com alguma dúvida? Se sim, pode perguntar que te respondo. Se quiser conversar com seus pais ou com outra pessoa, tudo bem! Você não precisa responder agora se quer participar. No final da pesquisa contaremos para você e para seus pais o que aprendemos com a pesquisa. Se conseguirmos fazer a criança autista brincar com as outras crianças, vamos conversar com outros professores para eles poderem ajudar outras crianças, que apresentam essa dificuldade.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode pedir para seus responsáveis entrarem em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa no telefone abaixo. O Comitê de ética é formado por um grupo de profissionais que trabalham para defender os interesses dos participantes da pesquisa. O telefone do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) é 3205-5555 – ramal 1254. O e-mail para contato é comet@unisantos.br.

Você precisa apenas indicar com a mão nas figuras abaixo verde (sim) caso queira participar e vermelho (não) caso não queira participar. Você ficará com uma via deste Termo assinada pelo pesquisador e explicou sobre minha participação.

Santos____de_____de 20__.

Assinatura:



_____

Pesquisador: Ubirajara da Silva Caetano
Contato: Quest2742@gmail.com
Tel.: 13-981333872

_____

Orientadora: Prof.ª Dra. Marineide de Oliveira Gomes
Contato: Marineide.gomes@unisantos.br
Tel.: 13 – 3205 5555

APÊNDICE X

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Análise de documentos

Para realizar a análise de documentos nos basearemos a partir dos objetivos geral e específicos propostos para a pesquisa:
Objetivo Geral:
- Analisar as dificuldades e as formas possíveis de intervenções lúdicas na pré-escola em aulas de educação física que privilegiam a interação e a comunicação de crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sob o olhar da inclusão.

Objetivos específicos:
i) identificar quais concepções de criança e de infâncias estão presentes nos discursos e nas ações dos profissionais que atuam com as crianças com TEA na escola pesquisada; ii) investigar as orientações legais para as práticas corporais físicas inclusivas e sobre o brincar na infância na escola pesquisada; iii) planejar, desenvolver e avaliar intervenções lúdicas inclusivas que incentivem a comunicação e a interação pelo brincar nas práticas corporais.

Os documentos a serem analisados foram escolhidos com vista a investigação na pesquisa intitulada´´ INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA´´, na escola UME Dr. Porchat de Assis no município de Santos/SP. Foram escolhidos para verificação documentos oficiais(Plano Municipal de Educação, Plano de Curso da Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico), e documentos pessoais(Plano de Curso de Educação Física) esse documento foi elaborado pelo próprio professor porque na rede municipal de ensino de Santos não têm plano específico para a disciplina de Educação Física na Educação Infantil.

I- Identificação, contexto social, a quem se destina e formas de organização:

1.1- Autores e contexto: Quem são os responsáveis pela elaboração do documento (identificação). O que o documento nos informa a respeito do ambiente escolar, é realizado alguma explanação de grupos sociais das regiões ou fatos específicos que redimensionam as práticas nas escolas.

1.2- Produção do documento: Quando foi elaborado esse documento, com qual finalidade e a quem se destina?

1.3- Organização: Como é organizado e descrito as atitudes relacionadas a educação no município, é elaborado por eixos, ou é descritivo.

II- Concepção Educacional:

2.1- Qual a concepção de educação do documento? Qual a natureza do texto? Qual o contexto de significados implícitos? Como é entendido as ações propostas para a educação do município? Há alguma abordagem sobre educação inclusiva no texto?

2.2- Quais concepções de criança, professor e de ensino/aprendizagem? Como é entendida a criança segundo o documento? Qual é a visão de professor no texto, participativo, autônomo ou reprodutor? Em linhas gerais do documento é apresentado a concepção de ensino aprendizagem ou descreve somente ações a serem realizadas? Podemos utilizar em sala de aula ou é apenas um documento com normas rígidas, têm alguma menção a educação para diversidade/diferenças.

III- Examinar a lógica Interna/palavras chave:

3.1- Como o argumento do documento se desenvolve: No texto a estrutura do documento facilita o entendimento e elaboração de ações educacionais para todos? Os objetivos para uma educação integral estão contemplados no texto? Quais são as partes fundamentais de argumentação que sustentam o documenta numa perspectiva emancipatória? A educação inclusiva está inserida numa perspectiva emancipatória para todos os educandos?

3.2- O documento é baseado em atividades para pessoas com TGD ou aponta para orientações educacionais gerais? O texto se fundamenta em ações para diversidade e as diferenças? Qual é a posição que transparece no texto, são ações voltadas para políticas sociais, ou políticas de focalização nas ações?

3.3- Conceitos chave: Existe conceitos educacionais no texto? Quais conceitos predominam na fala discursiva do documento?

Observações gerais sobre o documento: O que você achou dos documentos? Quais as suas percepções a respeito de cada documento, o texto favorece ou incentiva políticas públicas para uma educação das diferenças.

APÊNDICE XI

Ações para intervenção do trabalho lúdico (roteiro)

Ao analisar as gravações das aulas de Educação Física notamos a indiferença das outras crianças com as crianças com TEA durante a aula. Para iniciar um processo de inclusão nas turmas analisadas organizaremos estratégias com o objetivo de tornar visíveis as crianças com TEA para as demais, sem expô-las, de modo a levá-las a perceber que são crianças, afastando o medo de aproximar-se deles, interagir e comunicar-se - pelo menos em parte das aulas. Nesse sentido lançaremos mão de ações na roda de conversa colocando objetivos para outras crianças se comunicarem e interagirem com os autistas, ouvindo-as sobre: 1) se observam tais crianças; ii) como o grupo pode colaborar para que as crianças com TEA se comuniquem, possam interagir e se desenvolver como crianças.

Primeira ação: em todas as aulas ao iniciar falar sobre a criança autista e indagar junto às crianças sobre como eles brincam, se eles brincam e porque estão sempre sozinhos, iniciando assim a reflexão sobre as crianças com autismo e com TEA, especificamente e a partir do que o grupo apresentar estimular as diversas formas de expressão e comunicação com as crianças com TEA como a utilização de fantoches na roda de conversa para apresentar os espaços de aula e materiais. Os fantoches são brinquedos que as crianças com TEA gostam - segundo a fala dos pais. Posteriormente aumentar os desafios organizando as brincadeiras em duplas, trios ou quartetos na maior parte da aula como processo de interação entre as crianças.

Segunda ação: o professor de Educação Física irá perguntar antes de início das atividades quais crianças querem brincar com o autista voluntariamente, ou apenas observarem suas brincadeiras, e em cada aula mudar a criança para que todos possam ter a experiência de interagir com o autista e aprender a conhece, em seguida colocar as crianças como ajudantes com a professora mediadora para os momentos de aproximação e brincadeira com as crianças com TEA;

Terceira ação: os inícios das aulas serão em rodas de conversa assim como ao final de cada aula para fazer observações sobre o que observaram sobre as crianças com TEA (do que elas gostam, do que não gostam e como elas podem colaborar para que todas brinquem sem que haja exclusão).

Quarta ação: baseado em Freinèt fazer questionamentos para as crianças falarem sobre:

- eu felicito (que bom que....) o que eles dão os Parabéns (ações de cada um e do grupo).
- eu critico (que pena...) o que eles querem alterar na aula...

- eu proponho (que tal?) o que eles propõem para a próxima aula – no sentido de promoverem (todos) a interação e a comunicação das crianças com TEA nas atividades lúdicas.

APÊNDICE XII

Materiais de comunicação alternativa (Elementos Visuais)

APÊNDICE XIII

Tabela com as categorias de análise:

Data	Categoria	Subcategorias	Excertos
6/04/2018	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Invisibilidade das crianças com TEA ii)Tentativa de aproximação	- Durante todo o período da aula as crianças brincavam entre si em grupos de duas ou três crianças com os materiais sem se aproximar dos autistas, apenas no momento que a professora mediadora iniciou a brincadeira com um autista, que surgiu uma menina para tentar participar da brincadeira; - A criança com autismo severo teve uma participação em interação com outra criança, embora tenha ficado invisível no restante da aula, assim como a criança com autismo leve que ficou a maior parte do tempo observando as demais crianças brincarem e nenhuma o chamou para as atividades com o sem material, nem houve tentativas de aproximação por outras crianças ou professores; - Os professores procuraram incentivar os meninos com autismo nas brincadeiras individualmente não havendo interação com as demais crianças que brincavam em volta, mas sem notar o outro.
6/04/2018	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nas brincadeiras ii)Reflexão e avaliação	- A atividade realizada tem como objetivo estimular as brincadeiras populares através de brinquedos de sucata que reproduzem essas brincadeiras sendo realizadas com a turma de pré-escola C (sala amarela), com 16 crianças, duas com o Transtorno do espectro Autismo (TEA) com cinco anos de idade do sexo masculino, uma com autismo severo e outra com autismo leve; - A expectativa de aprendizagem era introduzir os brinquedos populares nas aulas de Educação Física para apropriação das brincadeiras de maneira espontânea. No início a rotina da aula foi sendo apropriada pelas crianças que foram escolhendo alguns dos materiais, mas algumas das crianças pouco participaram dessas escolhas, talvez pela falta de interesse nos materiais;
6/04/2018	3- Espaço e Ambiente	i)Disposição dos materiais	- A intenção da disposição dos materiais no ambiente foi para que as crianças possam pegar cada material e explorar os espaços não diretivamente, mas a organização não conseguiu contemplar a escolha livre das crianças

13/04/2018	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Invisibilidade da crianças com TEA	- Durante a aula a interação entre as crianças típicas e não típicas pouco acontece, e a comunicação se dá por meio de gestos entre a professora e o autista não havendo nenhuma interação com as demais crianças; Inclusão neste momento é a referência principal do autista no apoio das atividades e acolhimento. Nesse sentido a aproximação de outras crianças se dá pela mediadora somente, sem haver outras formas de convívio entre elas ou tentativas de aproximação para brincadeiras;
		ii) Ausência de interação	- Apesar da aula ser realizada em um espaço aberto, livre para exploração de materiais, não existiu interação entre as crianças espontaneamente, existindo apenas ações diretivas e as demais crianças não parecem querer brincar com a criança autista da maneira como foram conduzidas as aulas;
	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nas brincadeiras	- A expectativa de aprendizagem dessas atividades ao ar livre tem o intuito das crianças manipularem os materiais num espaço amplo e adequado para se movimentarem e interagirem entre si. O espaço aberto não aumentou efetivamente a interação e, ao contrário, parece ter afastado a possibilidade de comunicação e de contato entre as crianças;
	3- Espaço e Ambiente	i)Espaços e material	-A atividade está sendo realizada no pátio externo, com os materiais disponíveis no chão para que cada criança escolha o que deseja brincar e tem o propósito de que explorem os cantos (os materiais ficam espalhados em cada canto do pátio, para melhor disposição no ambiente e facilitar a visualização para escolher) para se locomoverem livremente;
		ii)Disposição dos materiais	- Os materiais espalhados pela quadra demonstram que há opções de escolha para outras brincadeiras como o arco, pé de lata e arremesso de bola na tabela de basquete;
19/04/2018	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Invisibilidade da crianças com TEA	- A criança autista brinca isolada em um canto sem chamar a atenção de outras crianças; - A criança com autismo está isolada em seus pensamentos e nenhuma outra criança parece querer se aproximar do autista;
	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nas brincadeiras	- Tem como objetivo estimular as brincadeiras populares através de brinquedos de sucata que reproduzem essas brincadeiras além de habilidades motoras básicas, nessa aula, pois não fazem parte da atividade (cones, arcos, túnel, banquinhos de apoio); - A disposição do ambiente foi organizada para que as

			crianças possam pegar cada material e explorar os espaços não diretivamente; - A expectativa de aprendizagem é para os alunos explorarem os materiais sem que o professor fique pedindo, ou seja, não ser diretivo a todo instante, ponto esse apresentado com êxito e observado na imagem;
		ii)Reflexão e avaliação	- A partir das aulas aqui apresentadas fomos pensando em como reorganizar algumas o ambiente das aulas de forma intencional para repensar quais são os pontos fortes de cada criança durante os momentos de vivências e brincadeiras para podermos avançar nos pontos mais frágeis, ou seja, no que as crianças apresentavam maior necessidade, priorizando as necessidades das crianças com TEA;
	3- Espaço e Ambiente	ii) Espaço e material	- As crianças ficaram aleatoriamente espalhadas pelo espaço do salão, brincado com os materiais, ora no pé -de -lata, ora no balangandã, subindo e pulando do banco, além de se pendurar no espaldar que fica no lado esquerdo da sala;
03/05/2018	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Percepção	- Esse momento era o único com o qual as crianças o notavam ou tentavam de alguma forma chamar sua atenção, pois queriam brincar de pular no banco também;
		ii)Ausência de Interação	- Durante toda a aula a criança autista ficou nessa dinâmica de subir, descer e se esfregar no banco ou andar de um lado ao outro, mas sem interação com as demais crianças. A finalidade da aula era que as crianças brincassem com os brinquedos populares em pequenos grupos para que houvesse maior interação entre todos;
	2-Prática Docente	i)Reflexões e avaliação	- Dentre as crianças que estão no banco inclinado está a criança com autismo, que fica no banco se arrastando para subir e descer sem apoio de um professor e sozinho. Enquanto outras crianças brincam em grupos com a bolinha de gude o menino autista fica de um lado ao outro, ou subindo e pulando do banco e por vezes tenta fugir da sala. Em alguns períodos da aula ele se deitava no banco não deixando ninguém subir ou se aproximar do banco;
		ii)Intencionalidade nas brincadeiras	- A organização da sala com os bambolês e com as bolinhas de gude dentro facilitou a interação das crianças típicas na atividade, mas a criança atípica continuou isolada nas suas próprias brincadeiras que na maior parte do tempo foi subir e descer do banco;

	3-Espaço e Ambiente	i)Espaço e material ii)Disposição e uso dos materiais	- O salão está organizado com bambolês no chão com bolinhas de gude dentro para brincar, uma mesa disposta no canto da parede com o balangandã, um túnel infantil, o iô iô e ao fundo da sala o banco sueco inclinado para subir, descer e pular; - Embora a brincadeira não tivesse ação diretiva a disposição dos materiais não permitia criar e imaginar outras formas de brincadeiras ficando limitados somente dentro do bambolê, isto é, controlados e ou sem poder mudar a dinâmica da brincadeira prejudicando o lúdico;
10/05/2018	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Ausência de Interação ii)Invisibilidade da crianças com TEA;	- Outro ponto a se destacar é a interação, pois novamente nenhuma criança teve o interesse em se aproximar da criança autista e não houve nenhuma forma de interação ou comunicação realizada pelo professor de educação física ou mediadora, deixando que a aula fluísse sem auxílio para aproximação entre as crianças e ou brincadeiras lúdicas; - As diversas crianças continuavam a brincar em seus grupos no ambiente sem notar o autista;
	3-Espaço e Ambiente	i)Espaço e material	- O espaço interno tem materiais distribuídos em pontos separados para facilitar a visualização e a escolha para as brincadeiras. - Nas arvores ao fundo têm cordas amarradas para se pendurar e balançar, no meio uma amarelinha de bambolê (arco) e cones para corridas, no canto inferior da imagem alguns pés de latas e bambolês, além de alguns brinquedos de playground (escorregador, balance, casinha), no cantinho esquerdo uma corda amarrada na árvore para bater corda;
18/05/2018	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Ausência de Interação ii)Tentativa de aproximação	- A professora mediadora de inclusão apenas observa as duas crianças com TEA tentando brincar de controlar o pneu; - As duas crianças com autismo na maior parte da aula se motivaram para brincar com os pneus, ora na corrida, ora sozinhos, que gerava conflito, pois toda vez que tirava um pneu algumas crianças reclamavam, mas ao longo das brincadeiras os autistas eram chamados para participar juntos na corrida. As brincadeiras variaram entre os pneus e as cordas durante o período da aula.
	2-Prática Docente	i)Reflexão e avaliação	- Outro ponto observado foi a utilização de poucos materiais e o espaço livre, ocasionando interação entre as crianças típicas e não típicas sem intervenção dos professores de Educação Física e mediadora que apenas atendiam individualmente, em caso de conflitos;

	3-Espaço e Ambiente	i)Espaço e material; ii)Disposição e uso dos materiais iii)Interação positiva	- O ambiente está livre no meio do pátio sem materiais para locomover livremente com ou sem os objetos; - Nessa aula os pneus foram requisitados com frequência e a brincadeira de corrida foi criada pelas próprias crianças. Essa brincadeira gerou alguns conflitos, mas se manteve por toda a aula com algumas mudanças entre as crianças como quem vai correr com qual pneu; - As duas crianças com autismo na maior parte da aula se motivaram para brincar com os pneus, ora na corrida, ora sozinhos, que gerava conflito, pois toda vez que tirava um pneu algumas crianças reclamavam, mas ao longo das brincadeiras os autistas eram chamados para participar juntos na corrida. As brincadeiras variaram entre os pneus e as cordas durante o período da aula;
09/05/2019	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Percepção ii)Invisibilidade da crianças com TEA iii)Ausência de interação	- A criança autista se motiva nas brincadeiras com materiais como o cavalo de pau, mas às vezes prefere ficar sozinho observando, ou se aproxima do professor para pedir algum apoio, mostrando pouco interesse em outras crianças no espaço; Em alguns momentos, no decorrer da aula, João se dirigia ao professor de Educação Física para pedir algum apoio quanto à cabeça do cavalo que caia, ou ficava parado apenas observando outros colegas brincarem nos espaços; - Já as demais crianças brincam em pequenos grupos com o material e interagem entre si, não demonstrando interesse pela criança autista, pois durante as gravações não verificamos nenhum dos pequenos o chamando para as brincadeiras, exceto o professor que incentivava sua participação; - Em nenhum momento as crianças chamaram João para brincar, sendo que era ele próprio que se apresentava para ir junto aos seus colegas participar das brincadeiras; - Importante considerar é que havia poucos cavalos e as crianças tinham que dividir ou esperar sua vez para brincar com eles, sem a interação de adultos para isso, revelando independência;
	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nas brincadeiras ii)Reflexão e avaliação	- João pega um dos cavalos e inicia a brincadeira com outras crianças correndo atrás delas em volta de um cone - que está fixo no chão e situado no meio do planeta; - As crianças menores se organizam em pequenos grupos para brincar e o menino com TEA geralmente interage com um grupo de meninas e meninos; - Todas as crianças da turma brincam em algum dos espaços do pátio disponível com e sem materiais e ficam nessa dinâmica de escolha dos objetos e brincadeira até o final da aula; - A criança autista participava das brincadeiras a todo o momento sem que o professor precisasse fazer mediação, embora a sua mediadora não estivesse presente, o menino brincou com seu pequeno grupo tornando difícil saber se ele é autista nas observações, pois houve total interação com outras crianças e o professor inicialmente pouco intervia; - Nas observações conseguimos verificar que o autista brinca com alguns colegas, se motiva na brincadeira lúdica com os

			materiais, mas outras crianças pouco o percebem nos momentos de brincadeiras, ao ponto de não o chamarem para se juntar a outros grupos;
	3-Espaço e Ambiente	i)Espaço e material ii) espaço interno, externo	- A aula acontece no pátio externo da escola. Um local amplo, repleto de árvores, com brinquedos (casinha, gira-gira e tico-tico), utilizados pela turma do Maternal I que têm entre 2 e 3 anos de idade, além de um parque sonoro preso às paredes internas da escola, localizado em volta do pátio, para livre exploração; - A aula no local aberto parece favorecer o desenvolvimento de atividades lúdicas das crianças, porque apresenta diversos espaços para exploração, criatividade e escolha do local onde cada um desejam brincar e as interações – que num espaço menor fica limitado;
23/05/2019	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Invisibilidade ii)Tentativa de aproximação	- José continua isolado em seu canto olhando e pegando algum objeto sonoro, ou na casinha, sempre sozinho, enquanto as demais crianças brincam em pequenos grupos; - As crianças não percebem o autista no meio delas como se a criança fosse invisível e José logo perde o interesse e volta a andar para o outro lado do pátio; - O professor de Educação Física se aproxima de José e aponta para um objeto fazendo atenção compartilhada, mas ele não dá atenção e se isola ao lado da casinha onde as meninas estavam brincando e mesmo assim estas não parecem enxergá-lo; - Em nenhum momento as crianças se aproximaram para brincar com José e até em momentos de aproximação dele, demonstravam medo de ficar no caminho e se afastavam deixando o espaço livre; - Então o professor pega um cavalo e sobe junto à outra criança para chamar a atenção das demais e do José, mas ele não liga e continua agachado ao lado da casinha nos seus pensamentos;
	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nos jogos e brincadeiras ii)Reflexão e avaliação	- Em um canto, duas meninas criam uma brincadeira de rolar dentro dos pneus, nesse momento José brinca sozinho no saco de balançar, correndo de um lado ao outro. Nesse instante José parece interessado com o movimento de outras crianças no pneu e pega um para brincar e fica olhando; -A comunicação utilizada pelos professores era verbal e às vezes por atenção compartilhada. Os professores observavam todas as crianças e procuravam apoiar quando necessário para que todas pudessem desenvolver suas brincadeiras de forma livre - sem pressão dos adultos;
	3-Espaço e Ambiente	i)Espaço e material	-A mediadora explicou ao professor/pesquisador que a troca de ambiente logo cedo desregulou a criança que ao chegar ficou gritando e pulando, talvez pelo excesso de estímulos visuais, pois estão muitas bandeiras coloridas da festa junina, ou estímulos auditivos devido ao parque sonoro estar preso à parede e ao simples toque fazer barulho, ou até a organização do espaço que embora fosse ao local aberto havia muitos materiais;

30/05/2019	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Percepção ii)Ausência de interação iii)Invisibilidade da crianças com TEA iv)Relação de gênero v)Tentativa de aproximação	-Fernando se desvencilha da mediadora e começa a correr pelo pátio gritando e empolgado com o espaço, logo para e fica sentado observando as outras crianças brincarem de corrida; -Fernando corre para o meio das crianças, mas ninguém o percebe, ele continua a correr de um lado ao outro próximo das crianças, mas todo o tempo atua sozinho, sem interação e comunicação com os demais; -As crianças passam ao seu redor com o cavalo e pneu e ele apenas corre atrás com um grito baixo parecendo querer chamar a atenção, mas nenhuma criança percebe e Fernando vai ficando mais ansioso e coloca os pés na boca. - Outro ponto a se destacar é que essas relações passivas impedem a possibilidade de ação lúdica por parte das crianças. -Algumas crianças pedem ajuda ao professor para arrumar o cavalo e Fernando parece querer brincar correndo em círculo como os outros, mas nenhuma menina ou menino o chama para brincar ou percebe que ele está naquele ambiente; -Até o final da aula as crianças ao seu redor brincam de correr, umas atrás das outras, em volta do planeta, mas não o percebem e Fernando continua alheio às brincadeiras da turma; -Antes de ficarem na roda as crianças escolhem em qual personagem querem ficarem em cima, as meninas escolhem as meninas e os meninos escolhem os meninos que estão desenhados no chão; -Assim como Fernando que parece entender a dinâmica das brincadeiras, ao ponto de em alguns momentos na aula tentar acompanhar outras crianças correndo, embora tenha a deficiência física nos membros inferiores sempre observa e depois tenta ir junto às outras crianças;
	2-Prática Docente	i)Reflexão e avaliação	-A aula iniciada e organizada em roda facilita o diálogo com as crianças que gostam de ficar no círculo sobre os personagens desenhados no planeta e concentram-se na fala do professor;
25/06/2019a	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Percepção ii)Ausência de Interação	- João que costumava ficar em um grupo com a colega que mais gosta, desta vez resolveu ir jogar bola com um grupo de meninos no canto próximo a parede; - O professor pergunta a João, você brincou com alguém hoje, ele olha e apenas mexe a cabeça positivamente; - A todo o momento João observava e escutava em silêncio a dinâmica na roda; - João brincou pouco e foi para o canto da parede onde estava o parque sonoro ficando de um lado ao outro passando a mão nos objetos por volta de uns dez minutos e por vezes observava em volta do pátio seus amigos brincando intensamente a sua volta.; - Em diversos momentos João fica sozinho se isola, não sendo notado por outras crianças. Cabe a ele se motivar e buscar aproximação com outras crianças;

	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nos jogos e brincadeiras	- João geralmente escolhe a mesma turma, mas hoje decidiu escolher um grupo diferente, talvez seja pelo desafio de brincar em duplas ou trios, talvez seja por escolha própria; - Fato é que na observação a mudança mais significativa entre a escolha das crianças foi à escolha de João, embora tenha voltado para seu grupo habitual, a dinâmica inicial da roda de conversa parece sugerir que escolher colegas diferentes para brincar pode ser algo motivador para criança;
25/06/2019b	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Tentativa de aproximação	- Uma das meninas se aproxima do professor e pergunta se pode brincar com José e o professor faz positivamente com a cabeça. A menina chama outro colega para ir brincar junto e vão atrás de José que estava no canto do parque sonoro, mas desta vez ele estava brincando com a amarelinha em formato de centopeia com o alfabeto de A até a letra Z; - José percebe os colegas e por vezes os empurra, mas as duas crianças acham engraçado e continua a seguir ele durante uns cinco minutos; - José continua a saltar letra a letra na centopeia até que percebe os dois atrás dele e se interessa por eles, pois se vira para os dois e os pega pelas mãos e tenta fazer os dois pularem junto a ele; - O professor pergunta se todos brincaram com José. As crianças iniciam respondendo, eu não, uma menina responde só eu e o outro colega brincou com ele. O professor indaga por que eles não tentaram brincar e uma menina fala que não quis, outro menino responde que não quis porque ele não sabe jogar; - O professor pergunta por que José não está na roda, todos olham para José que está sentado mais longe e respondem por que não. É perguntado se ele é da mesma sala que eles e se têm que ficar na roda com eles juntos, todos respondem que sim. O professor explica sobre José ser alto e pergunta o que pode ser feito para que na próxima aula possa melhorar as brincadeiras e a participação com José. Uma menina diz que é preciso colocar corda para brincar, outra fala que deixar; - O professor nesse momento diz, vamos então fazer a roda ao lado de José. Todos se levantam e se sentam ao seu lado; - Em alguns momentos José fica para observando o movimento das outras crianças, depois começa a andar para os outros cantos;
		ii)Percepção	
	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nos jogos e brincadeiras	- A mediadora tenta conte-lo e o professor se aproxima para acalma-lo e inicia uma brincadeira com Jose na amarelinha, que vê o professor pular na centopeia e empurra-o para que ele mesmo possa saltar e depois sai correndo para o início da amarelinha onde fica imóvel e corre novamente de um lado ao outro;
		ii)Reflexão e avaliação	- Apesar do número de crianças serem pequeno a dinâmica da roda de conversa inicial e final com eles pareceu ser positiva. Ao começar a aula a maioria das crianças logo escolheu o que vai brincar e com quem, mas o número baixo de frequentes fez duas crianças perceberem José que corria de um lado ao outro; - No decorrer da brincadeira foi importante notar que José

			parecia gostar da aproximação de outras pessoas, ao ponto de pegá-las pelas mãos e brincar com elas, mesmo que brevemente; - Outro ponto são as breves narrativas das crianças sobre o que é preciso ter na aula para facilitar as brincadeiras. As crianças estão aos poucos se manifestando quanto aos seus desejos e começando a compreender que José é apenas uma criança grande mais uma criança;
25/06/2019c	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Relação de gênero ii) Tentativa de aproximação; iii)Percepção da criança iv)Relação de gênero	- Desde o início formam-se dois grupos, um com meninas num canto brincando de casinha, outro jogando bola de um lado para o outro; - No grupo que jogava futebol uma das meninas comandava o grupo falando quem ia brincar e como eles brincariam ao ponto de expulsar duas vezes outro colega do jogo; - No grupo da casinha também havia uma menina que mandava nas outras e ordenava a expulsão da menina que ficou isolada durante metade da aula; - A menina continuou a observá-lo e depois de um breve momento pegou uma bola e foi até ele, tentando jogar com Fernando, que pegou a bola e deitou-se sobre ela; - Fernando observa o movimento, às vezes corre atrás da bola se cansa e observa novamente ficando nessa dinâmica até o momento que o professor chama todos para fazer a roda final; - O professor pergunta: “alguém brincou com Fernando?”. Somente uma menina responde: “eu brinquei, porque ninguém queria brincar com ele; - professor pergunta: “por que ninguém queria brincar com Fernando?”. Duas meninas sentadas no canto respondem que não queriam brincar e o professor indaga porquê e uma das meninas explica que ´´eu não brinco porque eu não gosto dele´´, outras duas meninas dizem: “mas eu gosto dele, porém eu não queria hoje; - Nessa turma investigada existem dois grupos que brincam separados dos demais, e em cada grupo existe sua líder que escolhe quem vai brincar e como serão essas brincadeiras;
	2-Prática Docente	i)Reflexão e avaliação	- A dinâmica inicial para aproximação das crianças com TEA tem mostrado que as próprias crianças em torno da criança autista ainda apresentam dificuldade em compreendê-los, pois na escola não há um plano de ação para essa aproximação e percepção do outro, o que dificulta o trabalho de interação na sala pesquisada; - Notamos que esses grupos ficam cada um num canto distante do outro e que além da criança autista, outras crianças também ficam de lado, excluídas da brincadeira; - Na roda de conversa final ficou claro que as crianças percebem a criança autista como diferente, mas não querem brincar com ele devido a sua dificuldade em se comunicar e se aproximar do grupo para as brincadeiras comuns - como chutar a bola de volta;

05/11/2019	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Tentativa de aproximação e comunicação	- Essa aula iniciamos com a roda de conversa apresentando os elementos visuais mostrando os materiais pedagógicos de EF que serão utilizados na aula. Iniciamos mostrando cada foto dos objetos para as crianças, para que elas possam compreender com facilidade a proposta da brincadeira; - Logo duas meninas juntam-se e jogam a bola grande com José, que não queria devolvê-la; - A menina tenta sentar junto na bola, mas José a empurra, o professor insiste com José para brincar junto com a menina que estava gostando da brincadeira e aceita dividir a bola por um tempo; - O professor caminha pelo espaço da escola com os elementos visuais no pescoço para que todas as crianças vejam as imagens quando necessário; - O professor pega Jose pelas mãos para pular com ele e uma menina próxima ajuda dando-lhe as mãos. Pula algumas vezes e logo perde o interesse; - José tenta correr, mas o professor de EF pega pela mão a criança e trás para brincar na amarelinha e uma menina acompanha para dar a mão e brincar junto a José; - José corre para brincar no parque sonoro e as vezes volta para a amarelinha. Uma das crianças pega os elementos visuais e pede para ajudar com o José que está num canto sozinho. Vai junto ao professor e mostra as figuras de bola e depois da amarelinha para José falando para ele brincar com esses objetos. Ele observa brinca um pouco e deixa de lado as meninas; - A Orientadora Educacional se aproxima para observar o final da aula e sugere que as crianças peguem na mão dele (José)para guiá-lo - As crianças observam com curiosidade as fotos ao ponto de aproximarem-se para enxergar;
		ii)Percepção	- Nesse ponto João encontra-se parado no meio do pátio olhando a sua volta por uns cinco minutos; - José continua brincando na bola, sentado saltando e observando outras crianças; - A percepção das meninas para a brincadeira com José ficou claro nos instantes que o professor pedia apoio, ou quando as próprias crianças partiam para as tentativas de brincadeira com José; - Alguns meninos ficam em grupos jogando bola. Do outro lado da sala meninas brincam com os cavalos e um grupo brinca num labirinto de plástico no canto da sala;
		iii)Relação de gênero	- João tenta entrar na casinha mais algumas meninas não deixam dizendo que só menina pode brincar na casa. João aparenta chorar e vai reclamar para o professor e desiste de entrar na casa; - A aula no salão apresentou do mesmo modo grupos de meninas com meninas e meninos em outro canto com meninos somente;

	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nos jogos e brincadeiras	- João está com o grupo no labirinto entrando e saindo junto aos colegas; - O professor vai até José e tenta jogar com ele a bola grande e chama outras crianças para se juntarem na brincadeira;
		ii)Reflexão e avaliação	- O professor apenas observa a reação das crianças mediando as vezes, mostrando algum material ou colega; - A apresentação dos elementos visuais causou curiosidades em todos, pois ao mostrar as imagens parecia mais claro o que o professor propunha para aula, embora houvesse muitos materiais na sala, as imagens focalizaram o que deveria ser utilizado; - Apesar de ser proposto as crianças que todos brincassem com algum colega, no início da aula José ficará sozinho até o momento em que o professor fez mediação entre as crianças até José; - José, ainda apresenta dificuldades para brincar em grupos, pois a criança brinca ludicamente na maioria das vezes solitária, sendo necessário a intervenção do professor ou da mediadora para ele se aproximar de outras crianças e, enquanto a aproximação de outras crianças, sobretudo meninas está progredindo.
		iii)Interação positiva	- Nesse momento algumas crianças pegam o material com as fotos (elementos visuais) dizendo que é legal olhar as imagens que eles brincaram. O menino autista (João) aproximasse do professor e diz: Tio Bira agora eu sei o que você quer fazer na brincadeira. - A interação entre as crianças não deficiente e os autistas (José e João) aconteceram com mais intensidade, pois João não apresenta características marcantes do autismo como as estereotipias; - Assim o processo de aproximação das crianças com autismo durante as aulas no decorrer do ano letivo, tiveram êxito no sentido de perceber a diferença dessas crianças, além de enxergá-lo como sujeito de direitos pelos professores. Os elementos visuais facilitaram incialmente o entendimento das crianças, principalmente o autista (João) que ao término da aula falou sobre sua percepção com a utilização das imagens.;
	3-Espaço e Ambiente	i)Espaço e material	- Nesse dia o pátio externo estava sujo, e tivemos que iniciar a aula no salão até as funcionárias da limpeza terminarem de limpar o espaço e tirar os galhos grandes que haviam caído na quadra, pois no dia anterior a noite houve uma ventania que deixou alguns estragos na escola. O salão estava com obras, pois estavam retirando armários antigos para colocar espelhos e nichos no canto da sala para guardar os jogos, caixas entre outros objetos. Dessa forma os espaços foram diminuídos criar o ambiente para aula, além de conter diversos materiais espalhados pelo salão;
		ii)Espaço interno e externo	- Depois de corrido uns vinte minutos da aula, levamos as crianças para o pátio externo limpo e reiniciamos a roda lembrando com as imagens as brincadeiras; - No dia da gravação das imagens para a pesquisa a escola estava com os locais de aula sujos devido a ventania do dia anterior. O salão estava desorganizado, pois estavam fazendo

		iii)Atividades lúdicas e movimento iv)Disposição e uso dos materiais	consertos, retirando armários, cadeiras, caixas entre outros objetos que estavam entulhados no salão; - O local que já apresentava excesso de poluição visual, ficou com excesso de materiais espalhados nos cantos, desviando a atenção de todos ao seu redor; - No espaço externo as atividades lúdicas apareceram com maior frequência, pois os grupos se dividiram e as crianças interagiram com maior frequência; - Nesse momento João brinca com o bambolê com um amigo; - João chama uma das meninas para brincar com o cavalo; - João fica dentro da casa brincando de casinha com algumas meninas e meninos; - Os materiais serviram de apoio para as brincadeiras que foram realizadas em todos os cantos do espaço
19/11/2019	1-Relação criança-criança/ Criança-criança com TEA	i)Tentativa de aproximação ii)Percepção	- Apresenta as figuras com os materiais pedagógicos para utilizarem na brincadeira com a bicicleta; - João na sua vez de andar na bicicleta fez dupla com uma menina que o ajudava a andar no início. João seguia os colegas na brincadeira como se estivesse numa pista de carros; - As crianças falaram que é melhor brincar lá fora, mas que foi ´´legal´´ a brincadeira. João apenas faz sinal de positivo com a mão. As crianças perguntam por que não fomos para o pátio mesmo molhado; - Ao final as crianças apenas reclamaram de não ir para o espaço externo;
	2-Prática Docente	i)Intencionalidade nos jogos e brincadeiras ii)Reflexão e avaliação	- O propósito foi que as crianças brincassem com as bicicletas e as placas de trânsito, simulando o trânsito nas ruas; - Havia empolgação nas crianças em brincar de trânsito e mandar em quem estava andando na moto; - A brincadeira com a bicicleta e as placas empolgaram a maioria das crianças, pois, não paravam um instante de falar e correr atrás de colegas. A turma se organizou nas atividades sem esforço do professor de EF. Se entendiam na hora de trocar a vez de usar ao bicicletas e as placas; - Os conflitos entre as turmas pouco ocorreram, porque as crianças estavam motivadas a brincar, mesmo num ambiente não adequado para praticar atividade com bicicletas infantil;
	3-Espaço e Ambiente	i)Espaço e material ii)Interação	- O salão estava com obras, pois estavam retirando armários antigos para colocar espelhos e nichos no canto da sala para guardar os jogos, caixas entre outros objetos. Dessa forma os espaços foram diminuídos e criar o ambiente para aula tornou o trabalho mais difícil, pois continham diversos materiais espalhados pelo salão; - O professor de EF empurra João que fica feliz por andar rápido. João fica um longo tempo na sua bicicleta e algumas

		positiva iii)Atividades lúdicas e movimento iv)Espaço interno e espaço externo v) Disposição e uso dos materiais	vezes pede para algum amigo empurrar ele. Um dos meninos brinca com João ficando em pé atrás da sua moto por várias voltas, ao ponto de não deixar a bicicleta, pois estava empolgado em andar com outro colega; - As crianças apostavam corrida e a maioria estava com algum companheiro dando apoio. João cansou de pedalar e trocou com o colega. Nesse momento João é quem empurrava o menino até darem a vez para outra criança e pegarem a placa; - O espaço para a aula novamente é comprometido pelo salão ocupado com diversos materiais no chão, que impedia uma organização melhor do espaço. Além disso a área externa estava molhada e impossibilitava o local de ser utilizado - A criança com autismo a todo momento brincou com o material, hora sozinho na sua moto, hora com apoio dos colegas;

Categorias

1-Relação criança-criança, criança sem autismo-criança com autismo

Subcategorias:

i) Ausência de Interação;

ii) Invisibilidade das crianças com TEA;

iii) Percepção da criança

iv) Tentativa de aproximação e comunicação;

v) Relação de gêneros;

2- Prática Docente

Subcategorias:

i) Intencionalidade nos jogos e brincadeiras;

ii) Reflexões e avaliação;

3-Espaço e Ambiente

Subcategorias:

i) Espaço e Material;

ii) Espaço interno e externo;

iii) Interação positiva;

iv) Atividades Lúdicas e movimento;

v) Disposição e uso dos materiais.