

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

MAYARA CRISTINA CASARIN MOTTA

**NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES
PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ITATIBA
2025

MAYARA CRISTINA CASARIN MOTTA – RA: 202349363

**NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES
PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

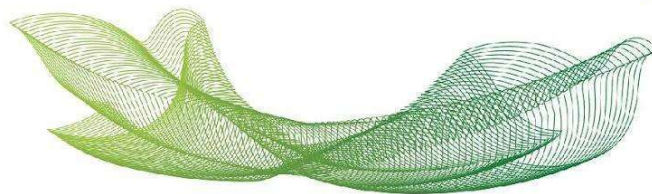
Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas

ITATIBA
2025

371.133 Motta, Mayara Cristina Casarin
M875n Narrativas de uma professora de educação física: ações pedagógicas com crianças com autismo na educação infantil / Mayara Cristina Casarin Motta. – Itatiba, 2025.
84 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Educação física. 2. Educação inclusiva. 3. Educação infantil. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Narrativa pedagógica.
I. Freitas, Ana Paula de. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Mayara Cristina Casarin Motta, defendeu a dissertação “NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 25 de agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Daniel Novaes Gomes Pereira
Examinador

Prof. Dr. Fabrício Santos Dias de Abreu
Examinador

DEDICATÓRIA

Aos grandes amores da minha vida: meu marido, Alexandre, por seu amor, paciência e apoio incondicional durante toda esta jornada acadêmica; ao nosso amado filho, Felipe, cuja alegria e compreensão me motivaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis; e ao Cacao, nosso filho pet, por sua companhia fiel durante os momentos de estudo.

Através dos outros constituímos-nos"
(Vigotski, 2000, p.24)

MOTTA, Mayara Cristina Casarin. **NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2025. 85p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

No contexto da Educação Infantil, os professores de Educação Física têm sido desafiados no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em decorrência de inúmeros fatores, tais como, número de crianças na sala, falta de recursos humanos, estrutura física, falta de formações específicas, entre outros. A partir das políticas inclusivas, soma-se a esses fatores o aumento de matrículas de crianças com deficiência. Em geral, as escolas e seus profissionais não se sentem preparados para efetivar ações inclusivas, em decorrência, especialmente, de déficits no processo formativo e das condições adversas de trabalho. Diante deste cenário, o presente estudo desenvolvido na linha de pesquisa “Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco¹, visa responder a seguinte questão de pesquisa: quais sentidos uma professora de Educação Física atribui às suas práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da educação inclusiva com crianças com autismo? Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar as narrativas pedagógicas de uma professora de Educação Física na Educação Infantil a fim de identificar os sentidos que ela atribui às vivências com as crianças com autismo e os caminhos para a realização de sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Após a aprovação da pesquisa no comitê de ética, a produção de dados se deu no ano de 2024 por meio da escrita de treze narrativas pedagógicas pela professora-pesquisadora, que atua em uma escola pública de educação infantil em um município paulista. Dessas narrativas, no movimento analítico, quatro foram selecionadas e organizadas em dois eixos de análise visando contemplar os objetivos elencados: o eixo I – Tensões e Intenções do fazer pedagógico – como o nome diz, revela as tensões e intenções do fazer pedagógico e o eixo II – Os caminhos percorridos - apresenta os caminhos percorridos pela professora-pesquisadora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com autismo. Os resultados revelaram que existem desafios a serem enfrentados no contexto da educação inclusiva, mas, a professora-pesquisadora, com base no referencial teórico histórico-cultural, cria condições para desenvolver as potencialidades das crianças com autismo no contexto das aulas de Educação Física na educação infantil. O estudo salienta que, ao desenvolver uma pesquisa da própria prática, a professora-pesquisadora assume o compromisso pela educação pública de qualidade com vistas à transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Narrativa Pedagógica.

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

MOTTA, Mayara Cristina Casarin. **NARRATIVES OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER: PEDAGOGICAL ACTIONS WITH CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**. Dissertation (Master's in Education). 2025. 85p. Stricto Sensu Postgraduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

In the context of Early Childhood Education, Physical Education teachers have been challenged in developing inclusive pedagogical practices due to numerous factors, such as the number of children in the classroom, lack of human resources, lack of physical infrastructure, lack of specific training, among others. Inclusive policies are compounded by the increase in enrollment of children with disabilities. In general, schools and their professionals do not feel prepared to implement inclusive actions. Given this scenario, this study, developed within the research line "Teacher Training, Teaching Work, and Educational Practices" of the Stricto Sensu Graduate Program in Education at the University of São Francisco², aims to answer the following guiding question: What meanings does a Physical Education teacher attribute to her pedagogical practices within the context of inclusive education? To answer this question, the study's overall objective is to analyze the pedagogical narratives of a Physical Education teacher in Early Childhood Education to identify the meanings she attributes to her experiences with children with autism and the pathways to implementing her pedagogical practice. This is qualitative research, guided by the theoretical and methodological assumptions of the historical-cultural perspective of human development. After approval by the research ethics committee, data production began in 2024 through the writing of thirteen pedagogical narratives by the teacher-researcher, who works at a public early childhood education school in a municipality in São Paulo. From these narratives, four were selected during the analytical process and organized into two axes of analysis to address the listed objectives: Axis I – Tensions and Intentions of Pedagogical Practice – as the name suggests, reveals the tensions and intentions of pedagogical practice; and Axis II – Paths Taken – presents the paths taken by the teacher-researcher to develop inclusive pedagogical practices with children with autism. The results revealed that there are challenges to be faced in the context of inclusive education, but the teacher-researcher, based on the historical-cultural theoretical framework, creates conditions to develop the potential of children with autism in the context of Physical Education classes in early childhood education. The study emphasizes that, by conducting research on her own practice, the teacher-researcher assumes a commitment to quality public education with a view to social transformation.

KEYWORDS: Physical Education. Inclusive Education. Early Childhood Education. Historical-Cultural Theory. Pedagogical Narrative.

² "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Sala de Referência	50
FIGURA 2 - Painel Sonoro.....	51
FIGURA 3 - Parede de Azulejos.....	51
FIGURA 4 - Pátio onde acontecem as aulas de Educação Física.....	52
FIGURA 5 - Gramado externo.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos selecionados para a revisão de literatura.....28

Quadro 2 - Agrupamento 2024.....47

Quadro 3 - Narrativas.....54

Quadro 4 - Participantes da Pesquisa.....56

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA: A FORMAÇÃO EM CONSTRUÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	19
A Educação Infantil.....	23
A Educação Física.....	25
Educação infantil, inclusão escolar e Educação Física: o que revelam os estudos?.....	27
CAPÍTULO 1 - A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	37
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
3.1 - Local da pesquisa.....	47
3.2 - Estrutura física.....	50
3.3 - Instrumentos para a produção de dados.....	52
3.4 - Participantes da Pesquisa.....	56
3.5 - Procedimentos de análise dos dados.....	58
CAPÍTULO 3 - O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS?.....	61
Eixo I. Tensões e Intenções do fazer pedagógico.....	61
Eixo II. Os caminhos percorridos.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	78

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA: A FORMAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Nunca imaginei que a escola seria o lugar onde eu passaria a maior parte da minha vida. Sabe aquela pessoa que, durante o período escolar, nunca faltava as aulas, sempre buscou fazer tudo certinho, deveres e trabalhos entregues nas datas solicitadas, boas amizades, proximidade com as professoras (principalmente as consideradas mais chatas pelo restante do grupo, e sim, eram as que eu mais gostava!), ótimas notas e avaliações, zero reclamações nas reuniões de pais, além de sempre ocupar as primeiras carteiras? Prazer! Essa sou eu!

Morei na Ponte São João, um bairro quase central na cidade de Jundiá, com escolas de todos os segmentos, então comecei a frequentá-las desde cedo.

No antigo jardim e pré, nomenclaturas utilizadas para a Educação Infantil antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) na qual institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, frequentei uma escola na rua da minha casa. Pouco me recordo dos momentos que lá vivi, apenas um, que foi extremamente marcante, permanece intacto em minha memória. O dia em que caí da balança durante uma brincadeira no parque e na hora da saída, quando minha irmã e seu namorado foram me buscar, lembro dos comentários e dos apontamentos das famílias direcionados a mim, aquela menina toda suja e machucada que deixava a escola naquele momento. Ah! Também me lembro dos momentos em que todas as crianças, sentadas com as pernas cruzadas e enfileiradas ocupavam o pátio da escola para cantar e “dançar” ao som de músicas infantis, principalmente aquela que dizia: a cobra que não tem pé, a cobra não tem mão! Como é que a cobra sobe num pezinho de limão? Ainda sinto o mesmo cheiro no corredor em que minha sala ficava quando, atualmente, no período eleitoral, trabalho como mesária nesta escola.

Após dois anos nessa escola, fui para uma outra escola do bairro, atual EMEB Pedro de Oliveira, onde permaneci até o quarto ano do Ensino Fundamental I. Lá fiz muitas amizades e vivi momentos felizes. Para chegar até essa escola, de quarta-feira, era necessário passar pela feira livre do bairro, sendo impossível resistir ao cheiro do pastel que invadia todo o quarteirão.

Durante muitos anos realizei o trajeto de ida à escola e volta para casa sempre acompanhada por minha mãe. Ela, uma mulher exemplar, além de cuidar da família e de todas as tarefas domésticas, neste período, prestava serviços para uma confecção como costureira.

De lá, fui para uma escola estadual, um pouquinho mais distante da minha casa, mas era possível chegar até ela com uma caminhada de aproximadamente vinte minutos, essa já era feita desacompanhada, no sol escaldante ao meio dia e meia. Nela permaneci até concluir o

ensino médio, cursado no período noturno, pois eu já havia começado a trabalhar.

Muitas amizades me acompanharam para essa escola e permaneceram comigo até o fim deste período, tenho muitas recordações! A melhor delas era fazer o trajeto de casa até a escola, passando pelas casas dos meus amigos e chegando na escola em um grande grupo, aquela “panelinha” de sempre! Infelizmente o tempo voou e quando percebi, meu ciclo escolar já estava se encerrando. Era preciso tomar algumas decisões.

Durante minha infância e adolescência, frequentei o clube São João, um espaço onde era possível estar mais “livre” já que não tive a oportunidade de brincar na rua, pois meus pais sempre a consideraram perigosa. Então, quando não estava na escola, eu estava no clube, curtindo a piscina com meus amigos ou fazendo todas as aulas possíveis que eram oferecidas, entre elas, natação, vôlei, jazz, ginástica localizada, dança do ventre, fiz de tudo um pouco e amava.

Como eu precisava fazer algo e não conseguia pensar em nenhuma outra opção, pois também não queria perder muito tempo. Pronto! Estava decidido! Faria Educação Física para poder dar aulas como as que eu fazia no clube, já que me fizeram tão bem e, de alguma forma, já estava envolvida neste universo.

Por um ano, precisei me organizar para que isso se tornasse possível, então em 2007 ingressei no Curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF) no período noturno. Neste mesmo ano, a ESEF estava passando por algumas mudanças e houve a divisão do curso de Licenciatura Plena tornando-se duas opções: Bacharelado ou Licenciatura em Educação Física.

Conforme destaca Santos (2023), até 1987 a formação do profissional de Educação Física foi voltada exclusivamente para a licenciatura, porém havia a necessidade dela ir além, pois a população era acompanhada por pessoas sem formação em clubes, academias e ambientes recreativos. Daí surgiu a possibilidade do bacharelado em Educação Física com a regulamentação da profissão com a Lei nº 9696/1998 em 1º de setembro de 1998. Tal divisão causou confusão entre as atuações e somente em 2005, a Resolução CNE/CP nº 2/2004 alterou o artigo 15 da Resolução CNE/CP nº1/2002 e estabeleceu a divisão do curso em duas graduações com formações e diplomas diferentes, o bacharelado em Educação Física e a Licenciatura em Educação Física.

Após um ano e meio de aulas com disciplinas em comum, seria necessário escolher uma dessas duas opções, o bacharelado, é claro! Com ele eu poderia dar aulas em qualquer lugar que não fosse uma escola e levar adiante meu projeto inicial de permanecer envolvida com as aulas do clube.

No primeiro ano de faculdade eu trabalhava com artesanato, fazendo lembrancinhas de nascimento em uma pequena empresa, sem ser registrada, porém recebendo R\$700,00, um salário que era possível pagar a mensalidade e ter R\$15,00 de sobra. Consegui me manter por alguns meses, ia para a faculdade a pé e pagava somente o ônibus para voltar. Todas as noites meu pai me encontrava no ponto para que eu não corresse nenhum risco retornando sozinha para casa, pois andar a noite naquele bairro nunca foi muito seguro. Com todo amor do mundo, ele se arriscava para garantir minha segurança. Certamente essa é uma realidade vivida por muitos jovens brasileiros que enfrentam algumas dificuldades para conseguirem frequentar uma universidade.

Após o primeiro semestre de aulas, fui pega de surpresa com muitas dores, e assim, descobri um desgaste no menisco do joelho direito. Como continuar fazendo faculdade de Educação Física, com um dos joelhos comprometido? Cheguei a pensar em desistir pois precisei fazer uma cirurgia, parei de trabalhar e consequentemente não consegui pagar as mensalidades da faculdade, gerando uma dívida, que para aquele momento, era enorme.

Graças ao Jú, um grande amigo que conheci na ESEF, pude continuar frequentando as aulas após a realização dessa cirurgia. Ele me buscava em casa, auxiliava meu deslocamento pela universidade e me levava embora ao final das aulas. Um verdadeiro anjo que Deus colocou em meu caminho! E a dívida continuava aumentando! Mas, no final deste mesmo ano, meu pai conseguiu se aposentar e, com o valor que recebeu, ele quitou minha dívida com a faculdade e tudo começou a se normalizar.

Aproveitei meu período como universitária, participando dos projetos de extensão oferecidos pela ESEF e trabalhando como voluntária nos congressos e em outros eventos da universidade. Sim! Eu continuava sendo uma boa aluna!

Quando chegou o momento em que precisei optar entre o Bacharelado e Licenciatura, decidi mudar minha rota e escolhi, como formação inicial, seguir o caminho da Licenciatura. Ser professora em escola nunca havia passado pela minha cabeça, porém durante este curto período, após o surgimento deste “problema” no joelho, imaginei ser a melhor opção.

Muitas foram as disciplinas cursadas durante este período, mas a Educação Física Adaptada, me chamou atenção e fez com que eu tivesse a certeza de que havia feito a melhor escolha. A cada aula eu ficava ainda mais interessada em conhecer as possibilidades de incluir pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Neste momento, eu tive a certeza de que eu queria trabalhar com pessoas com deficiência.

Em 2008, consegui um emprego melhor, em uma loja de departamento, na qual desempenhei as funções de atendente de crediário e operadora de caixa por quase quatro anos.

Não foi uma jornada fácil! Conciliar trabalho e estudo foi bastante desafiador e desgastante. Conseguir este novo emprego foi uma das melhores coisas que aconteceu em minha vida, pois foi nesta loja que conheci a Lilian, uma grande amiga irmã que a vida me deu. Lá também trabalhava Michele, uma moça que encantava todos ao seu redor, com sua beleza e simpatia. Michele é surda e com ela tive meu primeiro contato com a Libras, Língua Brasileira de Sinais, o que me motivou a procurar por um curso para conhecer melhor a língua e poder me comunicar com ela e com outras pessoas surdas. Então busquei mais informações na Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem de Jundiaí (ATEAL) e algum tempo depois, ingressei no curso básico de Libras oferecido pela associação. Apesar de ter assumido mais um compromisso, eu amava as aulas de Libras.

No período em que precisei iniciar os estágios obrigatórios, tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas de Educação Física na mesma escola que frequentei por muitos anos como aluna durante o Ensino Fundamental I. Foi estranho e emocionante ocupar aquele espaço assumindo um novo papel. Já meu estágio no Ensino Médio foi realizado em uma escola particular. Em ambas as escolas fui bem recebida, porém, sentia que os professores não me queriam ali. Infelizmente, neste período eu não tive a oportunidade de acompanhar nenhuma criança com deficiência.

Minha colação de grau foi no dia 18 de dezembro de 2009! Fui inundada por uma sensação de missão cumprida e um desejo de quero mais! Naquele momento, estavam ao meu lado as pessoas mais importantes, meu namorado Alexandre (o amor da minha vida), meus pais e meus sogros. Neste mesmo ano, eu e meu namorado demos um passo importante para nosso relacionamento e iniciamos a compra do nosso primeiro apartamento.

Com minha saída da universidade, focamos em nosso casamento. Ou seja, mais uma batalha para ser vencida, mas dessa o sucesso não dependia somente de mim. Um período de muitas economias e por isso eu precisei permanecer em meu emprego, fora da minha área de formação. Nos casamos em dezembro de 2011, foi lindo, do jeitinho que planejamos e com um sentimento inexplicável de juntos termos realizado este sonho.

Quando as coisas pareceram estar estabilizadas, decidimos que estava na hora de sair do meu emprego e buscar alguma oportunidade na minha área de formação. Isso aconteceu em agosto de 2012. Consegui uma vaga para trabalhar em período integral como auxiliar em uma escola particular de Educação Infantil, onde tive meus primeiros contatos com o ambiente escolar e com crianças encantadoras de seis meses a três anos. Nessa escola o foco era cuidar, raramente era realizada alguma proposta de caráter pedagógico. As crianças passavam o dia inteiro naquele ambiente enquanto suas famílias trabalhavam. Ali, o que realmente importava

era as crianças voltarem para suas casas limpas e alimentadas.

Apesar de não concordar com muitas coisas que nela aconteciam, motivo pelo qual eu precisei me demitir após quase um ano de trabalho, eu me apaixonei pelas crianças e pelo trabalho que era possível ser desenvolvido com elas. Então, percebi que era o momento de voltar a estudar. Iniciei um curso de Pedagogia semipresencial, mas não consegui dar continuidade devido a outras demandas da vida e optei por trancar minha matrícula. Foi uma pausa necessária e logo surgiu a oportunidade de ingressar em um curso de especialização em Libras, que seria oferecido pela FAJ (Faculdade de Jaguariúna) aos sábados na ATEAL (Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem) Jundiá. Não pensei duas vezes! Eu precisava dar continuidade aos meus estudos e ter a oportunidade de me especializar em Libras, que eu tanto amava, me deixou extremamente empolgada! Em 2014, concluí minha primeira especialização, mais uma experiência única, vivida ao lado da Cris, uma querida amiga que a Libras me deu.

Meu marido sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando muito, então em 2013, quando vimos a abertura do edital de um concurso público para a contratação de três professores de Educação Física pela prefeitura de Jundiá, ele foi o primeiro a dizer que eu deveria fazer a inscrição. Nunca acreditei em concursos, para mim seria algo quase inatingível para pessoas que não tivessem nenhuma “indicação” ao cargo, mas fiz minha inscrição e logo em seguida, a prova. Fiquei em 82º, não tão ruim para a quantidade de inscritos, porém eram apenas três vagas, então lá se foi minha chance de trabalhar na minha área de formação.

Neste mesmo ano, comecei a trabalhar em outra escola, também particular e de Educação Infantil. Nela, apesar de ter sido contratada como auxiliar, eu desempenhava funções de professora, aplicando atividades planejadas por uma coordenadora pedagógica para crianças de quatro e cinco anos de idade. Essa escola parecia ser mais organizada pedagogicamente e tinha uma rotina para além dos cuidados básicos era frequentada por crianças de famílias com melhores condições financeiras, fato que permitia a maioria das crianças permanecer na escola por meio período.

Ao escrever este memorial e pensar nas diferentes realidades que vivenciei nessas escolas, ficou clara a questão do cuidar e educar que perpassa a Educação Infantil por muito tempo, fazendo-se presente até os dias atuais. Foi possível constatar o cuidar, fortemente presente na escola de período integral, cujos pais precisavam deixar suas crianças para irem trabalhar e notar uma preocupação maior com a aprendizagem das crianças na outra escola. A desvalorização profissional e a falta de formação também se fizeram presente em ambas as escolas.

Por motivos de saúde e por muitos outros optei por me demitir, pois há tempos vinha sentindo dores abdominais terríveis e necessitei fazer uma cirurgia para retirada de focos de endometriose. Após a realização da cirurgia, permaneci em casa por alguns meses.

No final de 2014, me inscrevi no processo seletivo da prefeitura Municipal de Jundiá para a contratação temporária de professores de Educação Física e fui aprovada, assumindo as aulas em duas escolas do Ensino Fundamental I em fevereiro de 2015. Foi um período bastante desafiador, porém em ambas as escolas, fui muito bem acolhida por toda equipe, o que ajudou a amenizar as dificuldades encontradas. Até então, nas escolas particulares que tinha passado eu não havia tido contato com nenhuma criança com deficiência, mas ao ingressar na rede municipal, o cenário mudou. Mesmo que nas turmas que eu ministrava aulas de Educação Física não tivesse criança com deficiência, pois eram poucas, na escola tinha e de alguma maneira eu as conhecia.

A promulgação da lei Complementar nº 537 de 18 de dezembro de 2013 (Jundiá, 2013), alterou a jornada de trabalho dos ocupantes de cargos docentes, garantindo quatro horas de trabalho pedagógico livre, o que possibilitou um aumento nas contratações de professores e assim chegou minha vez de ser convocada para assumir minha vaga naquele concurso que eu havia ficado em 82º. Motivo de muita comemoração pois, a partir daquele momento, após passar por muitos exames admissionais, me tornei professora efetiva de Educação Física em uma rede bastante concorrida e desejada.

Assim, iniciei uma nova fase da minha vida, passando por algumas escolas, convivendo com pessoas maravilhosas, pelas quais tenho um carinho enorme e sei o quanto foram importantes para meu desenvolvimento como professora, atuando com diferentes equipes gestoras, participando de formações e mais formações e tendo o contato diário e transformador com as crianças.

Neste percurso, me encontrei na Educação Infantil! Tive a oportunidade de trabalhar neste segmento a partir do meu segundo ano na rede e, desde 2017, na mesma escola. A cada aula um novo desafio, uma nova experiência, crianças completamente diferentes umas das outras e tudo isso me encanta. Mas, para não perder este encantamento, percebi a importância e a necessidade de buscar por uma formação continuada, para além daquela oferecida pela Unidade de Gestão e Educação, de maneira generalista para todos os professores. Sendo assim, no segundo semestre de 2018, ingressei no Curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da ESEFJ, oferecido com desconto para professores da Rede Municipal de Jundiá. Nossos encontros aconteciam no último final de semana de cada mês, passávamos sábado e domingo inteiros na universidade. Por sermos colegas de trabalho e de alguma maneira já nos

conhecermos, estes momentos se tornaram leves e bastante proveitosos, regados de muita aprendizagem, trocas de experiências e boas risadas.

Pouco tempo após a conclusão dessa especialização, a pandemia da COVID-19 nos impôs novos desafios como o longo período de isolamento social e as demandas da vida pessoal sendo misturadas com o trabalho. Nesse período, não só as casas das crianças, mas principalmente dos professores, se tornaram escolas quase que em tempo integral. Muitas vezes eu não sabia se era a mãe, a esposa, a professora, a filha, a nora, a amiga ou a Mayara quem estava em ação.

Os impactos da pandemia atingiram os professores, as escolas, as famílias, os espaços e as relações sociais. Com a regulamentação do ensino remoto como solução emergencial, as formas de ensinar e aprender precisaram ser recriados e todos os envolvidos neste processo tiveram que se reinventar para se adaptar a este novo contexto imposto pela pandemia (Oliveira, 2023).

Em agosto de 2021, retornamos de forma presencial para as escolas, com muito medo, mesmo seguindo todos os protocolos sanitários possíveis. Foi um período repleto de novos desafios, mas que com muita dedicação e trabalho foi vencido.

Após a pandemia novamente senti a necessidade de voltar a estudar, porém fazer uma nova especialização não seria viável. Foi quando comecei a me interessar e buscar informações com minha coordenadora Selma Villas Boas (que estava fazendo seu Doutorado) sobre as possibilidades de ingressar em um Mestrado, algo que sempre desejei e pensava ser inacessível e para poucos, mesmo sem saber nada sobre o assunto. Ela com todo seu carinho e entusiasmo me acolheu, orientou e incentivou a dar os primeiros passos.

No segundo semestre de 2022, me inscrevi no processo seletivo para ingressar como aluna especial no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USF, campus Itatiba, universidade onde minha coordenadora fez seu Mestrado e Doutorado.

Devido ao meu horário de trabalho, escolhi cursar a disciplina Paulo Freire: Educação, sociedade e práxis pedagógica. Foi uma grande aventura ir até Itatiba todas as sextas-feiras, dirigindo sozinha, lidar com tantas informações novas e ter acesso a um universo até então desconhecido e encantador. Daí entendi o motivo pelo qual a Selma sempre falou tão bem da universidade e de sua trajetória acadêmica.

Finalizado o semestre, organizei meus horários de trabalho para o próximo ano atenta na grade das disciplinas que seriam oferecidas em 2023. Não voltar para a USF no próximo semestre não seria uma opção, então mais uma vez me inscrevi para o processo seletivo ainda como aluna especial, pois não me sentia preparada para ingressar como aluna regular.

Dessa vez cursei a disciplina Narrativas e Histórias de Vida, na qual tive meus primeiros contatos com as narrativas pedagógicas, as pipocas pedagógicas, os memoriais de formação e as pesquisas autobiográficas (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011). Nessa disciplina, vivi mais uma avalanche de conhecimentos e emoções a cada aula que assistia com e um grupo de pessoas muito especiais.

Conhecer as narrativas pedagógicas (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011) como possibilidade de documentar o cotidiano escolar, de refletir sobre minhas práticas pedagógicas, minhas dificuldades, inquietações e conquistas, diminuiu a distância existente entre meu dia a dia na escola e o universo acadêmico, despertando o interesse em realizar minha pesquisa de Mestrado utilizando este gênero discursivo, buscando transformar minha prática, tornando públicas minhas experiências e o conhecimento pedagógico produzido nas aulas de Educação Física.

Ao finalizar a disciplina como aluna especial, decidi que o próximo passo a ser dado, seria me inscrever no processo seletivo para aluna regular. Então, escrevi meu anteprojeto de pesquisa tendo as narrativas pedagógicas como ferramenta de reflexão e transformação da minha prática pedagógica com crianças com deficiência, realizei minha inscrição no processo seletivo para aluna regular, enviei os documentos solicitados, realizei a avaliação escrita, o exame de proficiência, a entrevista e fui aprovada.

A cada etapa concluída um misto de sentimentos tomava conta de mim, foi difícil assimilar tudo que estava acontecendo naquele início de segundo semestre de 2023, pois apesar de sempre ter desejado ingressar em um Mestrado, não imaginava que um dia conseguiria.

Com o passar do tempo, as disciplinas cursadas, a participação no Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente³, as reuniões de orientação, tudo foi contribuindo para a escolha do caminho que seria percorrido. Apropriar-me de um referencial teórico ainda mais se tratando de Vigotski e a perspectiva histórico-cultural, não é nada simples, não acontece de um dia para o outro.

Aos poucos, minha pesquisa começou a ganhar forma, a escolha do referencial teórico começou a fazer sentido e, com isso, pude perceber algumas mudanças em minha prática pedagógica que, certamente, já é reflexo deste percurso que escolhi trilhar. Percurso repleto de desafios, alegrias, desespero, obstáculos sem fim e sonhos, no qual eu encontrei pessoas especiais que desde o início acreditaram em mim e me fizeram chegar até aqui.

³ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0199785304633620

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática da inclusão de crianças com autismo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. A motivação para estudarmos este tema surgiu das vivências como professora de Educação Física efetiva na rede municipal de ensino de Jundiaí, cidade localizada no interior do estado de São Paulo, onde atuei na Educação Infantil no ano de 2016.

Foram muitas as experiências vividas em quase dez anos de trabalho na Educação Infantil, motivo pelo qual instigou a aprofundar as reflexões sobre a prática que estava sendo realizada com as crianças com autismo. Considera-se que as políticas públicas de natureza inclusiva representam um avanço na educação de pessoas com deficiência⁴ (Batista; Moutinho, 2019; Pletsch; Souza, 2021). Todavia, no cotidiano escolar, enfrentamos dificuldades para efetivar a inserção das crianças diagnosticadas com deficiência nas atividades escolares. Batista e Moutinho (2019) destacam como um avanço a ampliação do acesso de crianças com deficiência ao ensino regular, garantido pelas legislações, mas apontam para a necessidade de estrutura física, profissionais habilitados e metodologias capazes de atender às suas individualidades e desenvolver seu aprendizado. Condições precárias, relacionadas à falta de estrutura física e qualificação profissional para que as pessoas com deficiência possam ser inseridas nas redes de ensino também foram ressaltadas por Nascimento (2021).

Em 1990, estiveram na pauta do Sistema de Organização das Nações Unidas os princípios de educação para todos, sendo anunciada uma Educação Especial não segregada (Pletsch; Souza, 2021). Segundo Oliveira (2024), neste mesmo ano foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, um dos movimentos mais importantes que impulsionou os princípios da educação inclusiva, a partir do qual foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos contendo informações acerca das necessidades básicas de aprendizagem. O Brasil, assim como os demais países participantes, firmou compromissos visando garantir o acesso aos conhecimentos básicos para uma vida digna e a construção de uma sociedade mais justa e humana. Para a autora, a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Convenção de Direitos da Criança (1988) e a Declaração de Salamanca de 1994 compõem os documentos internacionais mais importantes sobre educação.

A Declaração de Salamanca de 1994, documento no qual foi apresentada a ideia de

⁴ Mesmo que a legislação brasileira não considere o transtorno do espectro autista como uma deficiência, estes equiparam-se no quesito de garantia de direitos, por este motivo, neste estudo fazemos uma aproximação das questões da deficiência e do transtorno do espectro autista.

garantia dos Direitos Humanos e que gerou a ampla divulgação do conceito de educação inclusiva, refere-se “[...] ao direito à educação que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, têm” (Oliveira, 2024, p.55). Esse documento influenciou no desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para pessoas com deficiência e reconheceu o direito que essas pessoas possuem de aprender inseridas em contextos educacionais onde sejam atendidas suas necessidades específicas.

Oliveira (2024) observa que houve um aumento das matrículas das pessoas com deficiência nas escolas regulares com a efetivação dessas ações. Segundo Inep (2025), o Censo Escolar da Educação Básica 2024 apontou que, entre os anos de 2020 e 2024, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades aumentou 252,1% nas creches e de 235,1% nas pré-escolas. Ainda assim, a entrada das crianças com deficiência nessas escolas representou mais um desafio para gestores e professores das salas comuns, especialmente quanto ao processo de escolarização. Por mais que existam garantias de acesso e permanência desse alunado na escola, Pletsch e Souza (2021) esclarecem que o processo de escolarização de pessoas com deficiência foi marcado por avanços, contradições e disputas políticas.

Historicamente no Brasil, a disputa acerca do lugar da escolarização dessas pessoas se deu entre a escola pública e a educação segregada em instituições filantrópicas privadas. No entanto, com a publicação da Constituição de 1988, surgiram avanços relacionados aos direitos sociais e educacionais da população brasileira. Nela foram definidos princípios para a educação de pessoas com deficiência no ensino regular e a educação passou a ser um direito social, obrigatório, público e gratuito para indivíduos dos quatro aos dezessete anos.

Contraditoriamente, foi a mesma Constituição que não garantiu que os recursos públicos fossem destinados exclusivamente para as instituições de ensino mantidas pelo Estado, permitindo a apropriação de fundo público pelo setor privado. Com a utilização do termo *preferencialmente* para se referir à educação das pessoas com deficiência nas escolas públicas, ficou expressa a disputa histórica entre a educação pública e as instituições filantrópicas. Em 1990, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994a) que foi construída em diálogo com a sociedade, visando garantir o atendimento educacional através do estabelecimento de objetivos gerais e específicos em consonância com os interesses e necessidades apresentados pelas pessoas com deficiência (Pletsch; Souza, 2021).

Diante deste cenário, o público-alvo da educação especial passou a ter garantido o direito de frequentar a escola regular, configurando um avanço para a educação dessas pessoas. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº

9.394/96 (Brasil, 1996), a educação foi reorganizada em: Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e Educação Superior, englobando os cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

Ao se tratar de Educação Especial, a LDBEN avança ao considerá-la uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação, tendo o serviço de atendimento educacional especializado (AEE) como suporte a ser oferecido de maneira complementar ou suplementar no contraturno escolar, permitindo que instituições privadas e filantrópicas assumissem um novo papel institucional.

Baptista (2019) realiza uma análise crítica em relação ao modo como a Educação Especial vai sendo tratada na legislação, pois essa continua a deixar brechas para que o sistema privado se mantenha como responsável pela educação das pessoas com deficiência, ainda que financiado pelo poder público. Diante desse cenário, podemos considerar que a educação especial é um campo que representa ganhos para aqueles que se apresentam como seus defensores, sendo possível identificar que existem ações de complementaridade convenientes que representam vantagens para as instituições privadas e para o poder público, proporcionando economia ao Estado ao terceirizar e assumir parcialmente a escolarização dessa parcela da sociedade, fortalecendo o papel centralizador de outras instituições (Baptista, 2019).

Foi na década de 2000, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que as questões relacionadas às pessoas com deficiência começaram a fazer parte da pauta dos Direitos Humanos (Pletsch; Souza, 2021). Neste contexto, em 2008, foi traçada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tal política alinha-se ao chamado modelo social de deficiência.

Segundo Baptista (2019, p.1), essa política

é compreendida como parte de um momento histórico que aproxima as iniciativas e as diretrizes brasileiras de proposições internacionais que anunciam uma ressignificação do conceito de deficiência – afirmação da perspectiva social -, assim como indicam um novo desenho institucional para a garantia do direito à educação.

Com os avanços das políticas de educação inclusiva ocorreram mudanças na maneira de compreender a deficiência. A perspectiva biomédica presente na década de 1990, na qual a deficiência era compreendida como consequência natural ou um problema individual, em que a pessoa se tornava objeto de cuidados biomédicos, passou a dar espaço para o modelo social pautado nos Direitos Humanos nos anos 2000. Neste modelo, os impedimentos da dimensão orgânica são deslocados do indivíduo para as barreiras sociais, reconhecendo que o ambiente

social ou econômico pode ser a causa ou fator que agrava a deficiência. Dessa forma, “a deficiência passa a ser compreendida como uma condição de vida cujas desvantagens não têm sua gênese nas lesões orgânicas, mas na opressão dos sistemas sociopolíticos e econômicos” (Souza; Dainez, 2022 p. 6).

Para Diniz (2007, p.9) “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Segundo a autora, no modelo social, as causas da marginalização e opressão sofridas pela pessoa com deficiência não devem ser buscadas em suas sequelas, mas nas barreiras sociais que impedem sua participação na sociedade.

Em uma análise crítica, Souza e Dainez (2022) afirmam que o modelo social de deficiência presente em documentos normativos se reduz à noção de acessibilidade através da remoção de barreiras por meio de ajustes. Sendo assim, desconsidera as chances de transformar a sociedade, por não considerar o processo histórico de exclusão das pessoas com deficiência e suas marcas culturais.

Ainda que a proposta da educação inclusiva tenha sido elaborada opondo-se às políticas que historicamente negaram o direito à educação aos pobres, ela foi criada dentro de uma política fundamentada pelo princípios do Capital Humano de caráter liberal-conservador cujo foco da educação é instrumentalizar a pessoa com deficiência visando sua inserção em atividades laborais. Isso configura-se como uma das contradições no campo dos direitos humanos que prega a dignidade humana em um sistema estruturado pelas desigualdades (Souza; Dainez, 2022). Nessas contradições, no contexto da escola regular ainda é possível encontrar dificuldades para o fazer pedagógico.

Carneiro (2012) afirma que a educação inclusiva, modelo sustentado por políticas públicas, está distante de ser a realidade das escolas, pois prevê a reestruturação do sistema educacional, visando garantir o acesso, a permanência e condições de aprendizagem para todos. Nessa concepção, supõe-se que a escola encontre caminhos que possibilitem o atendimento de todos e o cumprimento de seu papel social. A autora reforça a necessidade de tais ações serem desenvolvidas desde o âmbito da educação infantil, promovendo condições para que as crianças se desenvolvam como cidadãos desde cedo. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008, p. 16).

A Educação Infantil

A presente pesquisa aborda a Educação Infantil, em decorrência da experiência da pesquisadora nesta etapa da Educação Básica. Por isso, a seguir apresentamos uma contextualização deste segmento escolar.

No contexto brasileiro, as primeiras tentativas de organização de instituições para as crianças possuíam caráter exclusivamente assistencialista, visando a substituição do lar com o objetivo de auxiliar as mulheres trabalhadoras que, devido à Revolução Industrial, ingressaram em massa no mercado de trabalho. Diferente das criadas em países europeus, que possuíam caráter pedagógico, tais instituições assistenciais criadas pelas fábricas, foram consideradas benéficas por seus empresários, pois as mães operárias trabalhavam satisfeitas por seus filhos terem um lugar para ficar e serem cuidados e assim produziam mais (Gonçalves *et al.* 2024). A partir de 1970, ocorreu o aumento deste tipo de educação e com a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), a expressão educação infantil começou a ser utilizada para se referir às instituições de educação de crianças de zero a seis anos⁵, sendo as creches para o atendimento de crianças de zero a três anos e as pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos, indicando que as crianças pequenas passaram a ter um espaço próprio para o exercício da educação e infância, além de conferir a educação infantil como dever do Estado.

Segundo Abramowics (2003), as práticas pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil sempre estiveram ligadas ao contexto histórico e a concepção de criança assumida. Para a autora, a dicotomia criada entre o cuidar e/ou educar instituída no trabalho com crianças pequenas passou a fazer parte de importantes discussões acerca desses aspectos para o desenvolvimento infantil.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994b), foi determinada uma organização curricular, visando atender às exigências legais impostas pela legislação educacional (Santos; Oliveira, 2021).

Na década de 1990, com a legitimação dos direitos das crianças de até seis anos à creches e pré-escolas resultante de lutas de movimentos sociais, tais instituições passaram a integrar o sistema de ensino conforme previsto na LDB.

Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte

⁵ Com a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a ter duração de 9 anos, sendo obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade. Diante dessa alteração, a Educação Infantil passou a atender crianças até 5 anos de idade.

integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (Brasil, 2018, p. 35).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e visa o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 2013, com a promulgação da Lei nº12.796, a educação infantil foi incluída na definição de uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7).

Cabe destacar que a BNCC foi gestada e discutida no período após o Golpe de Estado de 2016 que resultou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, em um contexto envolvendo acontecimentos, ações políticas e econômicas do Governo Federal no qual ficou explícito o descompromisso com a educação pública. Desde sua proposição, professores, pesquisadores e entidades nacionais manifestaram-se contra a maneira como o documento foi construído, devido ao curto prazo para debaterem acerca de seus conteúdos e suas consequências para a educação. Este grupo teve seus conhecimentos desconsiderados na elaboração deste documento que privilegiou saberes de grupos de especialistas de diferentes concepções políticas, ideológicas e pedagógicas (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Em 2018, com a criação do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC (ProBNCC) com a finalidade de apoiar todas as Secretarias Municipais de Educação na elaboração, revisão e implementação dos seus currículos alinhados à BNCC, deixou de ser referência, tornando-se uma prescrição curricular de igualdade de conteúdos e organização da educação infantil (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

A BNCC para a educação infantil possui uma organização diferente das demais etapas de ensino, sendo composta por dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras; seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tal organização possibilita, de acordo com a BNCC, a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização priorizando a criança como protagonista do processo, além de orientar os professores no desenvolvimento de suas práticas

(Santos; Oliveira, 2021).

Para Barbosa, Silveira e Soares (2019) essa organização aproxima-se de uma maneira de classificar e categorizar os conteúdos a serem propostos, além de ter o objetivo de apontar o que as crianças devem aprender e controlar o trabalho realizado pelos docentes, mantendo uma relação direta do controle do Estado na área educacional ao avaliar as crianças desde a educação infantil. Entendendo assim

o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p.84).

Com a homologação da BNCC em dezembro de 2017, as Secretarias Municipais de Educação iniciaram um processo de construção ou reformulação de seus currículos. Na Rede Municipal de Jundiaí, ocorreu a reorganização do documento elaborado de maneira coletiva em 2016, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí, visando repensar as práticas educacionais e realizar as adequações necessárias considerando a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

O Currículo Jundiaiense da Educação Infantil (Jundiaí, 2022), um dos documentos norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido nessa Rede Municipal, concebe a criança como sujeito histórico, único, potente, produto e produtor de cultura e protagonista no processo educativo que se desenvolve por meio das interações e brincadeiras vivenciadas em diferentes ambientes. Esse documento apresenta uma concepção de escola de Educação Infantil como um ambiente onde ocorre o primeiro contato da criança com a educação formal, passando assim a fazer parte de um novo grupo social, de uma organização intencional composta por pessoas que não pertencem à sua família, possibilitando a ampliação de suas relações. Em Jundiaí, o currículo da Educação Infantil abarca também a área da Educação Física Escolar. Assim, no tópico a seguir trataremos considerações acerca deste componente curricular.

A Educação Física

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí (Jundiaí, 2016), o desenvolvimento da criança se dá através do corpo e do movimento, sendo por meio

do corpo e com o corpo que as elas se expressam. Na BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física insere-se na área das Linguagens e, para a Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, com isso, o trabalho desenvolvido deve focalizar a interação e a brincadeira na exploração e vivência de movimentos. Neste sentido, a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil apoia-se no conhecimento acerca da cultura corporal que este possui, possibilitando experiências que associam o conhecimento do patrimônio cultural produzido pela humanidade com aqueles que são próprios da criança. Diante deste cenário, a partir do ano de 2006, a Educação Física passou a ser ofertada por profissionais da área em todos os segmentos, desde a creche (Jundiaí, 2022). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da Educação Básica (Brasil, 1996).

No Brasil, a Educação Física passou por diversas influências desde sua implantação em 1930. Inicialmente, com uma concepção biológica, preocupava-se com a higiene e saúde dos estudantes, visando formar cidadãos fortes, saudáveis, integrados à nação e ao poder militar. No período de 1946-1968 ela passou pelo avanço do fenômeno esportivo, visando a formação de atletas. Já em 1971, com a LDB 5.692/71 (Brasil, 1971), através de uma nova regulamentação, a Educação Física, Desportiva e Recreativa passou a ser fazer parte de todos os graus de escolaridade, sendo vista como uma atividade escolar para desenvolver força física, moral, cívica, psíquica e social dos alunos. Desde então, novas concepções e tendências foram aplicadas à Educação Física escolar, como a Desenvolvimentista (1988), Construtivista (1987), Crítico-Superadora (1992) e a Educação Motora (1995) (Magalhães; Kobal; Godoy, 2007). Na prática pedagógica, tais perspectivas não ocorrem de forma única, há características particulares e, muitas vezes, mesclam aspectos de mais de uma tendência.

Para as autoras Magalhães, Kobal e Godoy (2007), a Educação Física exerce papel importante na educação infantil, pois é nesta fase que as crianças encontram-se em pleno desenvolvimento, além de ser um período importante para a aquisição dos movimentos fundamentais, base para as aquisições posteriores. Sendo assim, a aula de Educação Física torna-se um espaço favorável para o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, de suas funções motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

Prietto e Souza (2020) complementam que para que os professores de Educação Física possam legitimar a presença da Educação Física na escola, aproximando suas práticas dos documentos normativos e assim refletir sobre o trabalho desenvolvido, tornam-se necessárias a realização de formações continuadas, incluindo a troca de experiências e discussões acerca dos referenciais teóricos. Além de apontarem para a limitação do espaço físico e materiais como

impedimentos para que seja colocado em prática o que está previsto na legislação.

Sendo a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996), para Fonseca e Cardozo (2021), esse componente curricular pode possuir função fundamental na busca por uma abordagem inclusiva e

neste sentido, é de grande importância que a Educação Física escolar na educação infantil, assumindo atuar na perspectiva inclusiva, apresente aos estudantes diferentes culturas e perspectivas e assim, diminua as práticas e conceitos competitivos e excludentes precocemente já transmitidos na infância (Fonseca e Cardozo, 2021, p. 7).

Para Falkenback *et al.* (2007), a Educação Física escolar deve ir além do desenvolvimento de habilidades motoras, contribuindo para a formação do cidadão e possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens à criança com deficiência. Para que isso seja possível é preciso que a escola e seus professores possam oferecer condições propícias para a aprendizagem de todas as crianças. No entanto, estudos, como o de Ferreira *et al.* (2022) indicam que há entraves, como por exemplo, a formação docente. Ferreira *et al.* (2022) apontam que os professores se esforçam para efetivar a inclusão, porém, a falta de formação continuada e de momentos de troca de experiência dificultam que a inclusão aconteça de fato.

Inserida nesse contexto, no cotidiano escolar, tenho enfrentado inúmeros entraves para desenvolver o meu trabalho: espaço físico inadequado para a realização das propostas; falta de materiais; excesso de demandas burocráticas que ocupam a maior parte do tempo disponível para estudo e planejamento das aulas; falta de formações que realmente ajudem o desenvolvimento do trabalho pedagógico; número elevado de crianças nos grupos; demandas da rotina como a alimentação, entrada e saída que ocupam parte do tempo das aulas de Educação Física são alguns exemplos. Ademais, o aumento significativo de matrículas de crianças com deficiência, especialmente com diagnóstico de autismo, tem gerado muitas inquietações e questionamentos sobre o trabalho que tenho desenvolvido, o que me motivou a ingressar no mestrado e desenvolver este estudo da minha própria prática como professora de Educação Física na educação infantil.

Com base em nossa temática - a Educação Física Escolar para crianças com autismo na Educação Infantil -, inicialmente, realizamos uma revisão de literatura a fim de saber o que se produziu no campo de conhecimento da educação física sobre a inclusão na educação infantil. A seguir, apresentamos a revisão realizada.

Educação infantil, inclusão escolar e Educação Física: o que revelam os estudos?

Segundo Santos (2012), a revisão de literatura tem como objetivo revelar o estágio atual da produção científica acerca de determinado tema, apresentando uma ampla visão do que já foi produzido, permitindo identificar lacunas e subsidiar o desenvolvimento de estudos futuros.

Para isso, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, estabelecendo como critério o recorte temporal entre 2009 e 2024, considerando a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Utilizamos os seguintes descritores: educação física, educação infantil e inclusão escolar em diferentes combinações.

Procedemos com a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados e selecionamos alguns deles para a realização de uma leitura mais aprofundada. A seleção foi feita tendo em vista os estudos que mais se aproximavam de nosso tema de pesquisa.

No quadro abaixo encontram-se listados os estudos selecionados para compor essa revisão de literatura e seus respectivos títulos, autores, local e data de publicação.

QUADRO 1 - Estudos selecionados para a revisão de literatura

Título	Autor	Local de Publicação	Data
O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Caline Cristine de Araújo Ferreira	Revista Brasileira de Educação Especial/ Portal de Periódicos da CAPES	01/04/2009
Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS/ Portal de Periódicos da CAPES	12/01/2011
Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente	Gessivânia de Moura Batista, Ana Karina Moutinho Lima	Revista Educação Especial/Portal de Periódicos da CAPES	05/06/2019
Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial	Valesca Felix Machado/Profª Drª Maria Cecília da Silva Camargo	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	10/09/2019
Inclusão da criança com autismo na Educação Física escolar	Gabriel Vighini Garozzi/Prof. Dr. José Francisco Chicon	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	26/06/2020
Práticas corporais de aventura	Marcos Vinícius	Olhares do	23/09/2020

na educação física escolar e a inclusão da criança com deficiência	Guimarães de Paula, Andréa Kochhann	Professor/Portal de Periódicos da CAPES	
Processos de inclusão/exclusão: percepções sobre a Educação Física escolar na educação infantil	Michele Pereira de Souza da Fonseca, Luiza Fagundes Cardozo.	Cadernos de aplicação/Portal de Periódicos da CAPES	23/09/2021
As práticas inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil	Aldeny Alves de Oliveira	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento/ Portal de Periódicos da CAPES	06/08/2021
Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física	Juliana Elert Maia, Giandra Anceski Bataglion, Janice Zarpellon Mazo	Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada/ Portal de Periódicos da CAPES	19/03/2021
Olhares docentes: um estudo sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar	Euzilene Ferreira de Rezende	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação/Portal de Periódicos da CAPES	31/01/2022
A inclusão da criança com paralisia cerebral na educação infantil	Sandra Nascimento	Revista Eventos Pedagógicos/Portal de Periódicos da CAPES	30/06/2022
Metodologias inclusivas na educação física: um relato de experiência do programa de ação comunitária.	Maria Goretti Sousa Lameira, Stéfany Daiane Menezes Batista, Irena Marta da Silva Aragão, Ruth Ferreira Rodrigues da Silva, Eduardo da Silva Gomes, Widariana Barroso Montanini, Helena Brandão Viana, Rebeca Santos da Silva	Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales/Portal de Periódicos da CAPES	14/05/2024

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dos doze estudos selecionados, sete focalizam em tipos específicos de deficiência: deficiência física (Melo; Ferreira; 2009); autismo (Garozzi; 2020), (Oliveira; 2021), (Chicon e Sá 2011) e (Maia; Bataglion; Mazo, 2021); síndrome Congênita do Vírus Zika (Batista; Lima;

2019) e paralisia cerebral (Nascimento; 2022). Machado (2019) realizou entrevistas com egressos do curso de Licenciatura em Educação com a intenção de produzir narrativas sobre as experiências vividas no PIBID no cenário da inclusão na Educação Infantil. O estudo de Paula e Kochhann (2020) apresenta as práticas corporais de aventura como possibilidades para a inclusão da criança com deficiência na Educação Física escolar. Fonseca e Cardozo (2021) desenvolveram um estudo de caso. Rezende (2022) realizou uma pesquisa de campo qualiquantitativa e Lameira *et al.* (2024) desenvolveram um estudo do tipo relato de experiência.

Melo e Ferreira (2009), realizaram um estudo de caso buscando identificar através da visão das professoras como as crianças com deficiência física da Educação Infantil são cuidadas e qual a importância do profissional da saúde (fisioterapeuta) presente na escola. Para atingir o objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professoras dessas crianças. Os resultados mostraram a preocupação das professoras em receber orientações específicas para lidar com cada uma delas; a importância da presença de um fisioterapeuta na equipe escolar para informar e orientar as professoras em como realizar o manuseio e auxiliar na locomoção das crianças de acordo com as especificidades de cada caso; além da necessidade de incluir na formação dos professores, conteúdos que envolvam o cuidar da criança com deficiência física, visando ampliar os conhecimentos acerca de cada uma delas.

O artigo de Chicon e Sá (2011) é fruto de uma pesquisa fundamentada nas contribuições de estudos psicanalíticos, desenvolvida no ano de 2007 em um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Vitória – ES. Durante este período, uma criança de cinco anos com diagnóstico de autismo inserida em uma turma regular três vezes por semana foi acompanhada nas aulas de Educação Física, em um contexto onde predominam aulas fundamentadas no rendimento e aptidão física, desconsiderando conteúdos produzidos pela cultura nos quais todas as dimensões humanas são valorizadas. No início da década de 90, a inclusão da disciplina Educação Física Adaptada nos cursos de graduação em Educação Física foi uma evolução, porém, a inclusão de pessoas com deficiência ligada ao modelo médico de deficiência ainda é um desafio a ser superado. Em suas considerações finais, os autores apontam para a necessidade de que os professores e todos os envolvidos no processo reinventem suas práticas pedagógicas considerando os diversos caminhos a serem percorridos e tenham um olhar que respeite a diversidade e acredite no potencial humano.

Batista e Lima (2019) investigaram os desafios e possibilidades da docência com crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus. A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com duas professoras atuantes na educação infantil da rede pública de

Pernambuco. Os resultados apontaram, como dificultadores do processo de inclusão, a falta de recursos, a estrutura física da escola, falta de formação e preparo técnico para conhecer as especificidades da síndrome. As professoras constatarem que há desafios e possibilidades para a inclusão, mas por falta de suporte e preparo não desenvolvem ações direcionadas para o desenvolvimento dessas crianças.

No estudo descritivo de viés qualitativo desenvolvido por Machado (2019), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria com a intenção de produzir narrativas sobre as experiências vividas no PIBID no cenário da inclusão na Educação Infantil. As entrevistas foram ouvidas, transcritas e divididas em três categorias para análise. Os resultados revelaram a existência de dificuldades relacionadas ao planejamento e realização de práticas pedagógicas inclusivas, infraestrutura não acessível para o atendimento de crianças com deficiência, para identificar a deficiência (no caso de uma criança cadeirante), apontando para a importância de um programa de iniciação à docência na formação inicial dos professores, dos estágios obrigatórios e a necessidade de uma preparação para atuação na Educação Infantil no curso de Licenciatura em Educação Física.

Garozzi (2020) buscou compreender o processo de inclusão de uma criança com deficiência nas aulas de Educação Física em uma turma regular do ensino fundamental. Realizou um estudo de caso do tipo etnográfico tendo a abordagem histórico-cultural como base teórico-metodológica, apoiando-se na análise microgenética para analisar os dados produzidos. O autor defendeu que para que o processo de inclusão nas aulas de Educação Física aconteça, é preciso entender a pessoa com deficiência como um sujeito que se desenvolve nas relações sociais, através da linguagem e mediação do outro e o professor precisa ir além da organização dos espaços e oferta de materiais visando observar as ações desses alunos, mas sim buscar estratégias e novas maneiras que possibilitem o conhecimento e a vivência das experiências corporais.

Paula e Kochhann (2020) discutiram acerca da inclusão da criança com deficiência na Educação Física escolar através das práticas corporais de aventura. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que relata a experiência com a inclusão de três educandos através de vivências com slackline, arvorismo, escalada em material inflável e cama elástica. O estudo mostrou que a Educação Física escolar ao proporcionar aos alunos experiências e diferentes possibilidades de movimentos através das práticas corporais de aventura colabora para a inclusão da criança com deficiência.

O estudo realizado por Fonseca e Cardozo (2021) apoiou-se em um abrangente

referencial teórico que considera os processos de inclusão/exclusão de todas as singularidades humanas como questões de gênero, religião, relações étnico-raciais, classe social, deficiência, entre outras. Apontou que a Educação Física, como componente curricular, pode ter papel fundamental para o processo de inclusão ao desenvolver práticas na perspectiva inclusiva, rompendo com o modelo de caráter competitivo que enfatiza a técnica e habilidade, diversificando os conteúdos trabalhados e assim atender todas as singularidades presentes no ambiente escolar. As autoras realizaram um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil do Rio de Janeiro. Os dados foram produzidos através de entrevista, observação realizada durante 20 aulas de Educação Física na Educação Infantil e registros em diário de campo, utilizando a análise de conteúdo como metodologia para definir e organizar os dados. Dessa forma, constataram a contradição entre discurso e ação da professora observada, pois em diversos momentos foram notadas situações de exclusão como a realização de brincadeiras com único vencedor; impedir um aluno de participar da aula por estar com sola do tênis solta; na divisão de grupos de meninos e meninas reforçando a superioridade masculina; apontando para a complexidade de administrar e perceber as diferentes formas que a exclusão pode acontecer no cotidiano escolar.

Oliveira (2021), investigou a importância da inclusão escolar de crianças com TEA e as dificuldades encontradas pelos educadores para o desenvolvimento destas crianças através da realização de uma pesquisa bibliográfica em periódicos, abordando os temas inclusão e autismo (TEA). Verificou-se que a inclusão escolar tem acontecido de maneira gradual e que o educador deve acolher a criança se atentando para seu potencial e não para as suas dificuldades, lembrando que o apoio da família é essencial para que o trabalho seja bem-sucedido.

O trabalho desenvolvido por Maia, Bataglion e Mazo (2021) teve como objetivo apresentar a percepção de docentes de Educação Física de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul, acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Por meio da realização de entrevista semiestruturada com oito professores de Educação Física foi possível identificar que os docentes buscam assumir uma prática que respeite as possibilidades e necessidades de cada aluno com TEA ao considerar suas características individuais para propor atividades que despertem maior interesse em cada um deles. Os docentes apresentaram algumas estratégias, como, atividades não direcionadas, sem movimentos pré-definidos que permitam explorar as possibilidades dos objetos tirando o foco do desempenho e focando na realização, na socialização, na comunicação e no comportamento das crianças. O estudo concluiu que não existe um padrão de comportamento relacionado à participação e envolvimento dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, pois ao

considerar as particularidades e especificidades o ensino se humaniza e não reduz o aluno à sua deficiência. A presença do aluno com deficiência é vista como uma fonte de desafios e não um problema à docência.

O estudo realizado por Rezende (2022) foi uma pesquisa de campo de natureza qualiquantitativa realizada com 25 professoras que atuaram ou atuam na Educação Infantil buscando esclarecer como as crianças com necessidades educacionais específicas são incluídas na Educação Infantil. A produção de dados ocorreu através da aplicação de questionário semiestruturado e posterior análise de conteúdo. Os resultados mostraram que, para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, faz-se necessária a participação e envolvimento de toda sociedade. Mesmo com o esforço dos docentes diante de suas possibilidades e conhecimentos, sua efetivação passa por obstáculos que dificultam o desenvolvimento de práticas inclusivas e para legitimar a educação inclusiva no município estudado, ainda há muito a ser feito.

Nascimento (2022), em seu estudo de caso, analisou o processo de inclusão de uma criança de três anos com paralisia cerebral na Educação Infantil. Por meio de questionário, observações e registros em diário de campo, a autora verificou que o ensino regular ainda não está preparado para receber os alunos com deficiência mesmo com o avanço das legislações, além da necessidade de serem desenvolvidas formações continuadas para que os professores sintam-se preparados e amparados para realizarem um trabalho visando o desenvolvimento das crianças.

Lameira *et al.* (2024) relataram as experiências vivenciadas por egressos do curso de Educação Física na elaboração e execução de uma oficina para capacitação de professores da rede municipal da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental visando o desenvolvimento de jogos e brincadeiras através de metodologias inclusivas na Educação Física. Para os autores, os objetivos da oficina foram alcançados, os egressos afirmaram que a experiência foi desafiadora que agregou conhecimento para uma futura atuação no ambiente escolar e os professores participantes compartilharam da necessidade de mais projetos serem desenvolvidos visando a efetivação da inclusão escolar.

Os estudos desenvolvidos por Melo e Ferreira (2009); Batista e Lima (2019) e Chicon e Sá (2011) indicam que o olhar pela via do defeito e o modelo médico ainda se fazem presentes no contexto escolar, onde os saberes clínicos se sobrepõem aos saberes pedagógicos. Mesmo com os avanços das políticas de educação inclusiva, a perspectiva biomédica parece não ter sido totalmente superada, indicando que o modelo social pautado nos Direitos Humanos ainda não garantiu seu lugar. Vigotski (2021) afirma que são as consequências sociais que definem o destino da pessoa com deficiência, sendo assim, a busca por parte das professoras em conhecer

as especificidades das deficiências, alegando não desenvolverem ações direcionadas à essas crianças devido à falta de preparo técnico, sinalizam que a inclusão ligada ao modelo médico ainda é um desafio a ser superado.

Garozzi (2020); Oliveira (2021); e Maia, Bataglion e Mazo (2021) ao apontarem para a necessidade de olhar para o aluno com deficiência como um sujeito que se desenvolve nas relações sociais, através de diferentes maneiras, estratégias e para a importância de considerar suas particularidades, especificidades e potencialidades não os reduzindo às suas deficiências, apresentaram em seus estudos aproximações com as ideias da teoria histórico-cultural, especialmente as ideias de Vigotski (2021), para quem a criança com deficiência não é vista como menos desenvolvida, mas sim como uma criança que se desenvolve de outras maneiras. Andrade e Freitas (2016) afirmam que quando os professores compreendem seus alunos por meio das possibilidades e não através de um olhar biologizante, são criadas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Paula e Kochhann (2020); Fonseca e Cardozo (2021) e Lameira *et al.* (2024) apontaram em seus estudos para a Educação Física como possibilidade para a efetivação da inclusão escolar ao apresentarem as práticas corporais de aventura, os jogos, as brincadeiras e a diversificação de conteúdos como estratégias para romper com as práticas baseadas nos modelos técnicos, competitivos e excludentes que ainda se fazem presentes no contexto escolar. Vigotski (2000) aponta para a importância do outro e das relações sociais para a constituição cultural, nesse sentido o professor de Educação Física ao realizar seu planejamento, deve buscar por diferentes estratégias e ações pedagógicas que crie condições para que a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivem de maneira significativa para todos (Andrade e Freitas, 2016).

Nos estudos desenvolvidos por Machado (2019); Rezende (2022) e Nascimento (2022) foram apontadas algumas das condições concretas para a efetivação da inclusão escolar. Mesmo diante dos avanços das legislações, o ensino regular parece não estar preparado para receber os alunos com deficiência e efetivar a inclusão escolar. Os estudos apontaram para a falta de infraestrutura, de materiais e de formação como alguns dos obstáculos enfrentados diariamente que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme já afirmava Padilha (2015), ainda que seja muito necessário, apenas o acesso à escola não é suficiente para garantir que a inclusão escolar seja efetivada. É preciso romper com a lógica capitalista que permanece inalterada pois, enquanto acreditarmos em discursos de afirmam que a educação é para todos, que as diferenças são respeitadas, que as pessoas possuem os mesmos direitos, que a presença de leis e resoluções apresentam garantias, não conseguiremos romper com o preconceito que se faz presente no campo educacional e caminhar em direção à uma escola

inclusiva.

Após analisar os doze trabalhos selecionados foi possível encontrar pontos que se aproximam do presente estudo e, conseqüentemente, com as minhas experiências. Destacamos a Educação Física compreendida como componente curricular que potencializa o desenvolvimento integral das crianças e que, ao proporcionar diferentes experiências através do trabalho desenvolvido com a cultura corporal e rompendo com conteúdos competitivos e excludentes, possui papel fundamental para o processo de inclusão. Além disso, os estudos também apontam para a necessidade da participação e do envolvimento de toda sociedade no processo de inclusão, pois apesar dos docentes se esforçarem na busca por estratégias e práticas que respeitem as características individuais das crianças com deficiência, esbarra em obstáculos que dificultam ou até impedem o desenvolvimento de práticas inclusivas. Por fim, as pesquisas revelam as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão como a falta de recursos, falta de estrutura física e formações específicas.

O fato de encontrarmos apenas um trabalho que tem a abordagem histórico-cultural como base teórico-metodológica e outros dois que apresentam ideias que se aproximam com essa abordagem pode indicar que a inclusão ligada ao modelo médico ainda é um desafio a ser superado, sendo necessário reinventar as práticas pedagógicas considerando que existem diversos caminhos e possibilidades para se alcançar o mesmo objetivo e assim, respeitar a diversidade e as necessidades individuais.

No levantamento realizado não encontramos pesquisas que abordam a inclusão de crianças com autismo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil a partir do olhar de uma professora para suas narrativas pedagógicas. Ainda que tenhamos pesquisado em apenas duas fontes, consideramos o dado relevante e nos dá a dimensão da contribuição de nosso estudo. Tendo em vista os poucos estudos que encontramos, a problemática apresentada por eles em relação às práticas inclusivas com crianças com autismo atrelado aos desafios que tenho enfrentado para desenvolver meu trabalho, levantamos a seguinte questão norteadora: quais sentidos uma professora de Educação Física atribui às suas práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da educação inclusiva? Para responder a essa questão, temos como objetivo geral nesta pesquisa, analisar as narrativas pedagógicas de uma professora de Educação Física na Educação Infantil, a fim de identificar os sentidos que ela atribui às vivências com as crianças com autismo e os caminhos para a realização de sua prática pedagógica.

Refletir sobre a própria prática exige reconhecer a necessidade de analisar o que é realizado frente às situações que vão além do planejamento e que transformam diariamente o trabalho desenvolvido no contexto escolar. Sendo assim, optamos por realizar narrativas

pedagógicas, que são textos escritos, narrativos e autobiográficos, nos quais compartilhamos a experiência das práticas realizadas e as reflexões sobre a experiência. Em geral, são textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência e compartilhadas em momentos de discussão coletiva (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011). Em nossa investigação, as narrativas pedagógicas foram produzidas pela pesquisadora e foram tomadas como textos de pesquisa.

Segundo Passeggi (2021, p. 2), “a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões”.

Ademais, em consonância com os fundamentos da teoria histórico-cultural, consideramos também as narrativas como uma atividade de linguagem e, deste modo, a narrativa torna-se reguladora do pensamento (Freitas, 2019), o que pode contribuir com as elaborações dos professores acerca de suas práticas. Nesta perspectiva, no papel de pesquisadora, ao analisar as narrativas pedagógicas elaboradas por mim, pude atribuir sentidos ao vivido. Para Vigotski (2009), o sentido da palavra é a parte mais fluída, dinâmica e precisa ser compreendido em um determinado contexto social, cultural, histórico. Para o autor, “o sentido da palavra é inesgotável [...] o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência...” (Vigotski, 2001, p. 466)

Além do memorial no qual a professora-pesquisadora narra seu percurso de formação e desta introdução, seguimos neste texto com mais três capítulos. No capítulo 1, teórico, destacamos proposições e conceitos da teoria histórico-cultural que sustentam esta pesquisa. No capítulo 2 discorremos sobre o percurso metodológico para a realização do trabalho empírico. Seguindo, no capítulo 3, apresentamos as narrativas produzidas pela professora-pesquisadora organizadas em dois eixos de análise visando contemplar os objetivos elencados. O primeiro eixo – Tensões e Intenções do fazer pedagógica – como o nome diz, revela as tensões e intenções do fazer pedagógico e o segundo eixo – Os caminhos percorridos - apresenta os caminhos percorridos pela professora-pesquisadora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com autismo. Por fim, nas considerações finais, trazemos uma síntese dos resultados e reflexões sobre o meu percurso formativo como professora-pesquisadora e indicações para pesquisas futuras.

1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção, apresentamos a teoria histórico-cultural, especialmente as contribuições de Vigotski e seus comentadores sobre o desenvolvimento humano, com foco para as discussões acerca do desenvolvimento de crianças com deficiência..

Vigotski e seu grupo composto pelo psicólogo Soviético Alexander Romanovich Luria e o psicólogo e filósofo soviético Alexis Nikolaevich Leontiev buscavam, por meio dos princípios do materialismo histórico-dialético, uma nova e mais abrangente maneira de estudar os processos psicológicos humanos.

A abordagem histórico-cultural desenvolvida por eles, possui a dimensão sócio-histórica do psiquismo como princípio orientador. Nela, tudo que é humano e diferencia o homem das demais espécies têm origem em sua vida em sociedade. Todo seu funcionamento psicológico se constitui em suas relações sociais e a relação entre o homem e o meio se dá através da mediação de produtos culturais humanos como o instrumento, o signo e o outro.

Pino (2005), estudioso contemporâneo da teoria histórico-cultural, reflete que para essa abordagem, a cultura é um componente essencial do desenvolvimento humano e, por este motivo, podemos falar em “desenvolvimento cultural”, isto é, ocorre um processo de transformação do ser biológico em ser cultural .

O autor explica que a fragilidade e a incapacidade de sobreviver por conta própria, fazem do bebê humano o mais incompleto e indefeso dos mamíferos pois, por muito tempo, sua sobrevivência depende totalmente do auxílio dos seus pais e dos seus semelhantes. O fato de quase todas as funções biológicas (elementares) do bebê não se encontrarem prontas ao nascer, permite que elas se transformem através da ação da cultura e do meio, onde tais transformações parecem não ter limites. Essa condição representa

[...] um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser educado, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana para devir um ser humano. Nesse sentido, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais (Pino, 2005, p.46).

Assim, a concepção de desenvolvimento psicológico trazida por Vigotski é constituída pelo princípio da natureza e da origem social das funções psicológicas superiores (falar, pensar, ter consciência, recordar, etc), posicionando-o na contramão do pensamento de sua época,

que entendia o desenvolvimento como algo inato ou dependente exclusivamente das funções biológicas. Dessa maneira, Vigotski (2000, p. 24) elaborou a lei geral do desenvolvimento humano: “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. Sendo assim, podemos afirmar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá nas relações entre as pessoas.

Conforme explica Pino (2000), para Vigotski, o desenvolvimento segue no sentido da conversão das relações sociais em funções mentais através do mecanismo da mediação semiótica que permite ao homem atribuir significação à natureza que por ele foi transformada através da mediação técnica .

Ainda, de acordo com Pino (2005), na lei genética geral do desenvolvimento cultural, acontece a modificação das funções sociais em funções pessoais. Em determinado momento, durante sua evolução, o homem desenvolve novas capacidades que o possibilitam transformar a natureza através do trabalho, construindo suas próprias condições de existência e mudando seu modo de ser. Este momento permite ao homem comandar sua própria evolução, marcando a passagem da ordem da natureza para a ordem social. Suas funções psicológicas, ao serem incorporadas na história humana, adquirem uma nova forma com o surgimento das funções culturais. Sendo assim, podemos dizer que o desenvolvimento humano é histórico e cultural, pois transpõe o processo de transformação que o homem emprega na natureza e em si mesmo ao fazer parte dela (Pino, 2000). Vigotski afirma que

todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar (Vigotski, 2000, p.24).

No gesto indicativo, a criança estende suas mãos e aponta seus dedos em direção a um objeto que está distante, realizando uma tentativa de pegá-lo. O adulto, ao interpretar este movimento como indicador, modifica a situação, transformando-o em um gesto para os outros que, responde e realiza o movimento inicialmente frustrado de pegar. Somente quando a criança consegue relacionar seu movimento inicial à situação completa, ele é visto como indicador. Nessa situação, o primeiro estágio “em si” é constituído por um ato natural, um simples deslocamento no espaço, onde a criança estende suas mãos em direção a um objeto. O segundo estágio “para outros” é o momento de interpretação onde o Outro encontra uma significação para aquele movimento. No terceiro estágio “para si” acontece no momento em que a criança

internaliza a situação e pela reação do Outro significa seu movimento, tornando seu ato biológico em um ato simbólico. Na ausência da fala, se torna uma maneira de comunicar suas vontades (Pino, 2005).

O “movimento de apontar” analisado por Vigotski explica a constituição cultural da criança, sendo assim, seu nascimento cultural acontece quando suas primeiras ações naturais adquirem significação para o Outro e somente depois, estas se tornam significativas para ela (Pino, 2005).

Segundo Pino (2005, p.166) “é pela reação do Outro que a criança descobre a significação de seu movimento, o qual, na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros seus desejos”. Dessa forma, sua inserção no mundo cultural passa pela dupla mediação: dos signos e do Outro e conforme suas ações recebem a significação dada pelo Outro, ela incorpora a cultura e se constitui como ser cultural (Pino, 2005).

A interação entre criança e cultura se dá através da mediação semiótica do outro, mecanismo mediador que permite a conversão do social em pessoal, conservando a singularidade do indivíduo (Pino, 2000).

Para Vigotski (2014), o desenvolvimento é promovido pelo aprendizado e, a teoria histórico-cultural, contribui de maneira importante para compreender essa relação. Segundo ele, existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O primeiro deles representa as funções psíquicas da criança que são resultado das fases de desenvolvimento que encontram-se completas, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha. O segundo, corresponde às atividades que a criança se torna capaz de realizar por meio da orientação e auxílio do outro mais experiente. O caminho percorrido entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial é denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal e este, só é possível de ser alcançado através da colaboração e participação do outro (Freitas, 2001).

No contexto escolar, compreender que o desenvolvimento da criança é um processo, especialmente, de ordem cultural é fundamental para permitir que os professores possam propiciar condições efetivas de aprendizagem e de desenvolvimento neste espaço. Vigotski (2018), em seus estudos sobre a pedologia, ciência do desenvolvimento da criança, aborda sobre o papel do meio no desenvolvimento infantil. Para o autor, não é o meio em si que promove desenvolvimento na criança, mas o modo como essa criança se relaciona com o meio, em uma relação dialética criança-meio.

Preocupado com essa relação criança-meio, Vigotski (2021), em seus estudos sobre a deficiência (defectologia) também tece profundas reflexões sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor se contrapõe a uma visão que compreende a criança com deficiência

pela via do defeito (déficit primário) e defende, com base em sua lei geral do desenvolvimento humano, que as possibilidades de desenvolvimento dessa criança são dadas pelo meio sociocultural (consequências secundárias).

A defectologia histórico-cultural de Vigotski ancorada nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético é uma área do conhecimento da ciência Russa que estuda o desenvolvimento das pessoas com deficiência, onde segundo Dainez e Freitas (2018, p.147) “a desigualdade entre os homens não emana das incapacidades biológicas, mas da desigualdade econômica, da divisão das classes sociais, que demarca a disparidade dos meios de apropriação dos bens culturais acumulados no processo histórico de produção”, contrapõe-se ao método pautado no biológico onde o desenvolvimento infantil era analisado apenas de forma quantitativa, um modelo até então predominante, que contemplava as limitações orgânicas.

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método de subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. (Vigotski, 2011, p. 869).

Ao contrapor a psicologia da época, Vigotski via a necessidade de a psicologia passar para o campo da psicologia histórica e humana, fundamentada nos processos qualitativos, considerando a deficiência como um processo dinâmico, a importância do contexto social e suas interações.

A partir dessa nova perspectiva, a defectologia pode ser considerada uma ciência, pois adquire um objeto de estudo que é metodologicamente delimitado: o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência, com foco em suas potencialidades (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p.14).

Apesar de ter sido elaborada em um contexto diferente, a defectologia desenvolvida por Vigotski no início do século XX se faz tão atual, pois no âmbito da inclusão escolar, ainda almejamos para os sujeitos com deficiência formas de desenvolvimento coletivamente organizadas e que considerem os modos singulares de apropriação das práticas culturais; formas essas que sejam potencializadas pelos processos de mediação pedagógica e que sustentem a participação efetiva de cada pessoa nas múltiplas dimensões da vida coletiva (Dainez; Freitas, 2018)

Após a Revolução Russa de 1917 surge um novo cenário e com ele novas e urgentes demandas devido aos intensos anos de guerras mundial e civil. Fome, morte, privação cultural e educacional das crianças, analfabetismo, aumento do número de crianças órfãs e abandonadas

e o crescimento das deficiências foram algumas das consequências deixadas por este período.

Diante deste cenário desafiador, visando superar tais condições e contribuir para construção de uma nova sociedade, Vigotski passa a se dedicar intensamente ao estudo da defectologia. Shuare (2017, p.72 *apud* Dainez e Freitas, 2018) afirma que

em nenhuma outra área, como a defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia talvez se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vigotski. Aí, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade desenham-se plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice do seu desenvolvimento.

Para Vigotski (2021), a deficiência é compreendida de modo dialético, isto é, suas consequências primárias são de origem biológica, consideradas as causas das deficiências; suas consequências secundárias dizem respeito a maneira como a deficiência é compreendida socialmente, como via de impossibilidade ou de desenvolvimento.

A maneira como a deficiência é compreendida socialmente no meio onde a criança encontra-se inserida é o que possibilita ou impede o seu desenvolvimento. Vigotski defende que a criança cujo desenvolvimento é dificultado por uma deficiência não é uma criança menos desenvolvida, mas sim, uma criança desenvolvida de outras maneiras. Tal insuficiência orgânica desempenha um papel duplo em seu desenvolvimento, onde se por um lado é limitação pelo outro é o que cria estímulos para a compensação (Vigotski, 2021). Os primeiros textos de Vigotski sobre a deficiência, focalizam a compensação na própria deficiência, todavia, no decorrer de suas elaborações, o autor passa a considerar o coletivo como fator de desenvolvimento. Esse novo modo de compreender as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência é fundamental para as discussões contemporâneas acerca da educação escolar. Autores como Góes (2002) e Dainez (2017) refletem sobre a concepção da deficiência fundada nas bases sociais.

Góes (2002) afirma que para compreender o desenvolvimento humano e a formação da criança com deficiência é fundamental considerar as compensações sócio-psicológicas que ocorrem através das relações estabelecidas com os outros e nas experiências vividas em diferentes espaços culturais. “No plano sócio-psicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura” (Góes, 2002, p.05).

Dainez (2017) aponta para o conceito de compensação presente na obra de Vigotski como fundamental para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, onde a compensação

não visa a substituição do defeito, mas sim a superação das dificuldades criadas por ele e suas consequências sociais, sendo a compreensão do desenvolvimento humano da pessoa com deficiência dentro de suas especificidades.

O desenvolvimento psíquico das crianças com ou sem deficiências parte das mesmas leis e está relacionado às interações que estabelecem com o meio que estão inseridas. Entretanto, o autor ressalta que o desenvolvimento da criança com deficiência requer caminhos alternativos, devido à apresentação de peculiaridades em sua organização sócio-psicológica (Vigotski, 2021).

Assim, Vigotski trabalhou com uma nova concepção de deficiência, onde as limitações originadas por ela são entendidas como elementos desencadeadores de desenvolvimento, principalmente quando são favorecidos pelo grupo social. Nesta perspectiva, o destino das pessoas é definido pelas consequências sociais da deficiência (Vigotski, 2021).

Góes (2002) salienta que a maneira como a deficiência é significada traça o destino da criança, sendo assim, seu desenvolvimento depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social ao qual pertence, pelas experiências que lhe são proporcionadas, onde tais condições podem ser adequadas ou empobrecidas.

Os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas através da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo. (Vygotsky, 1981; 1984; 1987 *apud* Góes 2002, p. 04).

A vida social está organizada e estruturada para o desenvolvimento humano típico, desfavorecendo a apropriação cultural de modo direto no desenvolvimento atípico, sendo necessário criar formas alternativas e compensatórias de desenvolvimento.

Para Góes (2002, p.11)

As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros tidos como “normais” das comunidades devem ser re-educados na direção de contribuírem para a formação da pessoa com deficiência.

Lima, Rossetto e Castro (2020, p. 25986) acrescentam que

as limitações originadas pela deficiência podem ser superadas através do mecanismo da compensação, entendido não como um obstáculo, mas sim, como um possível elemento desencadeador do desenvolvimento,

especialmente quando favorecido pelo grupo social.

Fundamentada nos princípios da psicologia histórico-cultural de Vigotski, tal compensação se dá principalmente através do acesso ao meio cultural e social, e somente em seguida, pelo sistema nervoso central, sendo assim o desenvolvimento é considerado como um processo que se inicia de maneira interpessoal (contexto social), para depois converter-se em intrapessoal (contexto individual) (Ruppel; Hansel e Ribeiro, 2021).

As crianças que participaram deste estudo possuem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista que, de acordo com última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014) é definido como um Transtorno do Neurodesenvolvimento que se caracteriza por

déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA 2014, p. 72-73).

Estudos que se fundamentam na teoria histórico-cultural e abordam a questão do autismo sob este prisma apontam caminhos que seguem na contramão das tendências psicológicas tradicionais.

O conceito do autismo como diagnóstico se deu após a morte de Vigotski e apesar dele não ter se dedicado ao estudo do autismo, ele nos deixou uma base teórica muito importante para entender como as pessoas se desenvolvem, seja de forma típica ou atípica.

Segundo Paoli e Machado (2022, p. 536) “a concepção de autismo, tanto pode estigmatizar, como criar novas formas de agir e se relacionar construtivamente”. Em seu estudo, as autoras apontam os seguintes elementos gerais da teoria histórico-cultural que nos permitem compreender as pessoas com autismo

a orientação biológica como base da qual se parte, considerando, entretanto, a plasticidade do corpo imbricado às relações histórico-culturais; a metamorfose das funções psíquicas naturais em funções psíquicas culturais (superiores), por meio da intervenção histórico cultural, pela significação do mundo pelo outro; o aprendizado dos conceitos (signos) no entendimento dos fenômenos e de si; a mediação com instrumentos materiais e simbólicos no movimento dialético de relações humanas e formação psíquica cultural ao longo da periodização, e da situação social de desenvolvimento; a criação de novas ferramentas e estratégias para favorecer outros caminhos de aprendizado, indiretos; as condições sociais para a formação de novas zonas

de desenvolvimento proximal e compensações; a importância das experiências coletivas diversificadas, que conduzem ao desenvolvimento de uma personalidade integral em sua unidade afeto-intelecto (Paoli; Machado, 2022, p. 537)

Para as autoras, as contribuições dessa teoria nos oferecem argumentos para compreender o desenvolvimento atípico como uma maneira única de existência em suas diferentes determinações.

Novaes e Freitas (2019, 2024), ao desenvolverem um estudo com foco na história de uma criança com autismo do segundo ano do ensino fundamental, buscaram compreender como a questão do diagnóstico e as possibilidades de desenvolvimento da criança foi abordada por Vigotski em seus estudos sobre a deficiência, além de refletir acerca da como o diagnóstico vem sendo criado historicamente e seus impactos na formação da criança que o recebe. Apontaram para a necessidade dos educadores não se limitarem ao diagnóstico e considerarem os fatores sociais, culturais, históricos, assim como as singularidades e as possibilidades de desenvolvimento de cada criança, rompendo com a presença de concepções que enfatizam as condições orgânicas e delimitam a criança ao diagnóstico no contexto escolar. Os autores ressaltam a necessidade de um trabalho pedagógico pautado na teoria histórico-cultural, visando a interação social e a atribuição de novos sentidos para as ações da criança com autismo.

Mendonça *et al.* (2024), em uma investigação realizada no contexto da educação inclusiva com crianças com autismo, apontaram que as relações pedagógicas presentes na prática coletiva possibilitam a elaboração conjunta e a formação de processos de criação e imaginação de onde emergiram novos conhecimentos e caminhos alternativos de desenvolvimento, reforçando “o princípio fundamental da Teoria Histórico-Cultural de que o coletivo é fonte fundamental para o desenvolvimento de processos compensatórios e das funções psicológicas superiores” (Mendonça *et al.*, 2024, p.43).

Ao pesquisar sobre a brincadeira de faz de conta da criança com autismo, Silva e Silva (2017) ressaltam a importância do papel do outro, de uma mediação qualificada do adulto a de uma criação cenográfica como elementos mediadores responsáveis pelo desenvolvimento e ampliação das experiências simbólicas dessas crianças. Na perspectiva de Vigotski (2021), a brincadeira, atividade principal da criança, é compreendida como fonte de desenvolvimento. Ao brincarem, especialmente, em jogos que envolvem a imaginação e o faz de conta, as crianças atuam para além do perceptual imediato, o que permite a complexificação do pensamento cognitivo. O autor afirma que a brincadeira atua na zona de desenvolvimento proximal da criança, pois ela pode agir para além de seu desenvolvimento real. Neste sentido, no contexto

escolar, as atividades envolvendo a brincadeira infantil são promotoras de desenvolvimento.

Neste estudo, assumimos que as contribuições de Vigotski e dos estudos sobre a criança com autismo pautados na teoria histórico-cultural podem nos auxiliar a romper com o olhar biologizante presente no contexto escolar, direcionando a intencionalidade das práticas pedagógicas para as possibilidades de desenvolvimento das crianças com autismo por caminhos alternativos. Tendo em vista essa fundamentação teórica, o objetivo desta pesquisa é analisar as narrativas pedagógicas de uma professora de Educação Física na Educação Infantil a fim de identificar os sentidos que ela atribui às vivências com as crianças com autismo e os caminhos para a realização de sua prática pedagógica.

Na seção a seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos do estudo e a contextualização do campo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o contexto pesquisado, o local e os participantes da pesquisa que tem como objetivo geral: analisar as narrativas pedagógicas de uma professora de Educação Física na Educação Infantil a fim de identificar os sentidos que ela atribui às vivências com as crianças com autismo e os caminhos para a realização de sua prática pedagógica.

Ao realizar a pesquisa tendo como aporte o referencial teórico histórico-cultural, buscamos entender que os acontecimentos são frutos das condições concretas do meio sociocultural. Neste sentido, o olhar para os fenômenos (modos como a criança com autismo se relaciona, modo como a professora se relaciona com as crianças, como organiza sua prática, etc) demanda uma compreensão das condições sociais, históricas, culturais que regem esses fenômenos.

Segundo Zanella *et al.* (2007 p. 25) para Vigotski, o método

não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser.

Vigotski (1995), em seus estudos, traçou princípios metodológicos que embasam as investigações psicológicas fundamentadas na história e dialética, contrapondo-se às características da Psicologia subjetivista da época. Sendo eles: a análise do processo ao invés do objeto, onde o objeto de pesquisa é constituído historicamente e precisa ser explorado em seu processo dinâmico e histórico, não como algo que está dado; a análise genotípica ao invés da fenotípica que constitui em buscar pelas origens genéticas, procurar ir além das aparências, uma vez que essa é resultado de um processo instituído por condições históricas, sociais e complexas relações; e a contraposição das tarefas descritivas e explicativas da análise que consiste em avançar da mera descrição do fenômeno para a explicação dos mesmos, estabelecendo as relações que o constitui (Zanella *et al.*, 2007).

Diante disso, em nosso estudo, analisamos a totalidade de cada uma das narrativas pedagógicas escritas, atribuindo sentidos e explicações aos relatos, considerando o processo e sua constituição histórica a fim de compreender as condições de inclusão escolar durante as práticas de Educação Física na Educação Infantil. Como mencionamos no capítulo introdutório, consideramos que os sentidos dizem respeito aos contextos possíveis, assim, em nossa análise

visamos compreender as narrativas a partir das condições concretas que mobilizaram o fazer da professora-pesquisadora. Nos interessa, para além das aparências, buscar compreender os acontecimentos narrados em sua totalidade, buscando explicá-los e não apenas descrevê-los.

3.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil II da rede pública municipal de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, onde são atendidas crianças de três a cinco anos de idade.

No ano de 2024 foram matriculadas um total de 297 crianças, sendo que 135 delas frequentavam o período da manhã, das 7h30m às 12h30m e 162 frequentavam o período da tarde, das 13h às 18h. Anualmente, a equipe gestora, em diálogo com as professoras pedagogas, realiza a análise do perfil de cada criança, da professora e da turma, além de considerar a idade completa da criança até o dia 31 de março para a formação dos grupos. As crianças que possuem algum diagnóstico, permanecem em grupos sob a responsabilidade de professoras que já fazem parte do corpo docente da escola, considerando que geralmente as professoras substitutas são conhecidas somente no início do ano letivo. No quadro a seguir, apresentamos o agrupamento do ano em que foi desenvolvida a pesquisa.

QUADRO 2 – Agrupamento 2024

PERÍODO DA MANHÃ		PERÍODO DA TARDE	
Grupos	Nº de crianças	Grupos	Nº de crianças
3 A	16	3 B	18
4 A	18	4 D	18
4 B	17	4 E	16
4 C	18	4 F	21
5 A	22	5 D	22
5 B	22	5 E	22
5 C	22	5 F	23
		5G	22
Total	135	Total	162

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola do ano de 2024

Construída no ano de 1995, a escola está localizada na zona urbana da cidade, em um bairro periférico, composto por um grande conjunto habitacional contendo aproximadamente 2600 apartamentos construídos junto com a escola, além de outros três condomínios residenciais mais novos, compostos por uma média de 400 apartamentos cada.

No mesmo quarteirão estão localizadas uma escola de Ensino Fundamental I que atende crianças do 1º ao 5º ano e uma creche para atendimento de crianças de 0 a 3 anos. O bairro conta também com centro esportivo, parque ecológico, uma Unidade Básica de Saúde, igreja evangélica, igreja católica, mercado, cabeleireiro, padaria e barracas de ambulantes que vendem frutas e outros alimentos. No bairro vizinho está localizada uma escola estadual que atende aos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Eu, professora-pesquisadora⁶, ministro semanalmente duas aulas de Educação Física para dez turmas diferentes, sendo as sete turmas do período da manhã e três turmas do período da tarde. As cinco turmas restantes do período da tarde são atribuídas para outro professor de Educação Física que complementa sua carga horária nesta unidade escolar.

Minha jornada de trabalho é composta por vinte horas de efetivo trabalho com aluno; cinco horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) sendo três delas cumpridas na escola e as outras duas com o grupo de professores de Educação Física; uma hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e quatro horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). Geralmente, os horários de trabalho coletivo cumpridos na escola são destinados à transmissão de demandas enviadas pela Unidade de Gestão e Educação através de longas pautas. No HTPI permaneço na escola organizando materiais, realizando meu planejamento e, caso alguma família queira agendar uma conversa, este é o horário que tenho disponível. As demais horas HTPL são dedicadas ao trabalho pedagógico, porém essas são cumpridas fora do ambiente escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí (Jundiaí, 2016), as crianças se expressam através do corpo e com o corpo, sendo assim, é importante que os educadores oportunizem movimentos livres, expressivos, desafiadores e comunicativos para todas elas.

Nesse sentido, a prática pedagógica da educação física na educação infantil deve levar em consideração tal característica, assim como a condição da

⁶ Neste texto optamos pela escrita na primeira pessoa do plural por a considerarmos mais coerente com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa; todavia, nesta seção usaremos a primeira pessoa do singular para fazer referência ao trabalho da professora que também é a pesquisadora.

criança como sujeito histórico e cultural, produtor de sua identidade. A função desses profissionais, integrados ao ambiente educacional, é viabilizar para as crianças experiências significativas que articulem o conhecimento do patrimônio cultural produzido pela humanidade com os elementos próprios da cultura da criança, permitindo a incorporação no seu processo de construção de identidade em andamento. Na mesma medida, a presença desses profissionais nesse segmento educacional justifica-se pelo seu conhecimento específico dos temas da cultura corporal, conhecimento que deve enriquecer as experiências promovidas para as crianças sem dar margem às práticas isoladas, desconectadas ou desarticuladas do processo educacional promovido pela escola (Jundiaí, 2016, p.44).

As propostas desenvolvidas durante as aulas de Educação Física são planejadas visando tematizar as práticas da Cultura Corporal - jogos, brincadeiras, esportes, dança, ginástica e lutas - com o objetivo de promover a interação e a brincadeira; garantir os direitos de aprendizagem preconizados na Base Nacional Comum Curricular, além de contemplar o Projeto da Unidade nomeado Vamos Brincar? Todas elas são previamente planejadas tendo o Currículo Jundiaense para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Político Pedagógico como documentos norteadores das ações pedagógicas.

Exploração livre de materiais, realização de brincadeiras presentes nas obras do artista plástico Ivan Cruz, realização de brincadeiras cantadas, confecção de brinquedos, vivências de brincadeiras de origem africana e indígena e vivências de modalidades olímpicas, foram algumas das propostas planejadas e desenvolvidas por mim, professora-pesquisadora, durante o ano de 2024.

A dinâmica da rotina escolar e a maneira como as horas de estudos são organizadas, tornam o momento de planejamento bastante solitário, pois dificultam as trocas entre os pares, impossibilitando que seja possível realizar alguma proposta em parceria com as demais professoras. Então, sempre desenvolvo meu planejamento de maneira individual, tendo a brincadeira, um dos eixos estruturantes do trabalho na educação infantil, como estratégia principal para atingir os objetivos previstos.

Cada aula de Educação Física tem duração de uma hora, então permaneço por duas horas semanais com cada grupo. Mas este não é realmente o tempo disponível para desenvolver as atividades previamente planejadas para as aulas, pois devido a rotina da escola, os professores especialistas de Inglês, Arte e Educação Física fazem a recepção, a saída, acompanham os grupos em suas refeições e em outras situações que surgem eventualmente, sempre que estes momentos acontecem nos horários de suas respectivas aulas.

Com relação a inclusão de crianças com deficiência, o Currículo Jundiaense da Educação Infantil (Jundiaí, 2022) afirma que ela não é responsabilidade exclusiva da Educação

Básica, mas sim de um trabalho multidisciplinar envolvendo a Unidade de Gestão e Educação (UGE), Atendimento Educacional Especializado (AEE), a família, a saúde e os profissionais de apoio, além de apontar a formação continuada dos professores como fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

Em nossa unidade escolar, contamos com o apoio do Cuidador, um profissional terceirizado com formação no ensino médio cuja função é auxiliar as crianças nos momentos de higiene, locomoção, alimentação e propostas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e com o apoio do Pedagogo estagiário, estudante de pedagogia, destinado preferencialmente a auxiliar as crianças com deficiência. Estes profissionais costumam acompanhar as crianças com deficiência em todos os momentos da rotina escolar, sendo uma ajuda essencial durante as aulas de Educação Física, principalmente para auxiliar quando a criança necessita ir ao banheiro ou para fazer a troca de fralda ou em momentos em que a criança se distancia do grupo.

3.2 Estrutura Física

A escola, em seu espaço interno, além das salas de referência, conta com sala de leitura, sala de Arte, refeitório e o pátio. Sua área externa é composta por um parque, uma pequena horta, árvores frutíferas, painel sonoro, parede de azulejo, cozinha real e um espaço gramado.

FIGURA 1 – Sala de Referência



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola do ano de 2024

FIGURA 2 – Painel Sonoro



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola do ano de 2024

FIGURA 3 – Parede de Azulejos



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola do ano de 2024

Para iniciar as aulas de Educação Física, eu me dirijo até a sala de referência de cada um dos grupos onde geralmente realizo uma conversa inicial com as crianças e, em seguida, na maioria das vezes, nos deslocamos até o pátio coberto para realizarmos as atividades que necessitam de mais espaço. Porém, este local é considerado inadequado por ter pilares que constantemente causam acidentes, por molhar em dias de fortes chuvas e por outros fatores que interferem no desenvolvimento das aulas, pois é local de passagem para o parque e para a horta, de escovação de dentes e fica ao lado do refeitório.

FIGURA 4 – Pátio onde acontecem as aulas de Educação Física



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola do ano de 2024

Outro local também utilizado para as aulas de Educação Física é o gramado externo, porém, no mês de setembro de 2024 este foi isolado para dar início à construção de uma mini quadra.

FIGURA 5 – Gramado externo



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola do ano de 2024

Após um período de aproximadamente nove meses de obras, no dia quatorze de junho de 2025 aconteceu a inauguração da nossa tão sonhada mini quadra, sendo este mais uma possibilidade de espaço para ser utilizado nas aulas de Educação Física.

3.3 Instrumentos para a produção de dados

Antes de darmos início à produção de dados, no dia 23 de janeiro de 2024, submetemos o projeto de pesquisa juntamente aos demais documentos solicitados (folha de rosto, termo de consentimento livre e esclarecido, termo de confidencialidade, currículo Lattes, declaração de autorização da unidade escolar para realização da pesquisa e o termo de confidencialidade) ao Comitê de Ética Pesquisa da Instituição (CAAE) nº 77043024.6.0000.5514. No dia 15 de fevereiro de 2024 recebemos a aprovação com o parecer nº 6.650.461.

Em seguida à aprovação, contactamos as mães/responsáveis das crianças com autismo selecionadas para participar da pesquisa a fim de convidá-las para uma conversa com a professora-pesquisadora, momento em que receberam todas as informações sobre a realização da pesquisa e que, ao concordarem com a participação de seus filhos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não houve uma conversa com as mães/responsáveis das demais crianças da escola acerca da realização da pesquisa, pois esta se desenvolveu no contexto cotidiano das aulas de Educação Física realizadas pela professora-pesquisadora. Visando preservar a identidade das crianças com autismo focalizadas nas narrativas pedagógicas, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

A produção de dados, deu-se por meio da escrita de narrativas pedagógicas pela professora-pesquisadora. Marques, Simão e Zwierewicz (2022) afirmam que documentar os processos de ensino e aprendizagem podem fazer com que novos discursos acerca das crianças com deficiência circulem no contexto escolar e social, sendo a documentação uma possibilidade de dar visibilidade ao que cada uma dessas crianças realiza diariamente na escola, considerando assim sua singularidade e produzindo novos discursos acerca da inclusão. As narrativas focalizam situações envolvendo a relação entre a professora-pesquisadora e oito crianças com autismo das diferentes turmas.

Os docentes constroem sentidos a partir de suas experiências ao lhes dar forma de narrativas e, ao refletir sobre o cotidiano escolar através das narrativas pedagógicas, dialogam com o micro e macro contexto político-pedagógico também necessários à construção de uma escola de qualidade para todos. Além disso, através delas, é possível fazer circular práticas restritas a pequenos grupos e conhecimentos produzidos por quem está presente no dia-a-dia da escola, tornando público tais saberes.

Pautadas no materialismo histórico-dialético, nas pesquisas de Vigotski, atribui-se à linguagem uma função central, pois é através dela que o homem se insere na cultura e se humaniza. Considerar o ato de narrar como atividade humana que permite ao sujeito que narra reinterpretar as experiências que foram vividas em um determinado contexto histórico e social e se apropriar da história social, transformando-a em história pessoal, aproxima-se, da maneira

como a teoria histórico-cultural concebe a linguagem na formação do sujeito. (Freitas, Moretto e Novaes, 2024). Para os autores, “a narrativa (auto)biográfica “pode ser compreendida como abordagem metodológica de pesquisa, ela é (auto), mas este (auto) não é do sujeito - é social, afetado, impactado e significado nas relações sociais, históricas e culturais” (Freitas; Moretto; Novaes, 2024, p. 14).

Durante o ano de 2024, treze narrativas pedagógicas foram escritas. Conforme as aulas aconteciam eu, professora-pesquisadora, sentia a necessidade de registrar algumas das situações vividas para que em seguida pudesse refletir sobre elas e entendê-las melhor. Os registros foram realizados através de áudios enviados por mim para meu próprio WhatsApp para que posteriormente pudessem ser transcritos, pois devido a organização das aulas de Educação Física e as demandas dos grupos, dificilmente foi possível parar e realizar o registro escrito, por isso optei pelos áudios. Assim que possível, eu os escutava, retomava as situações e conseguia escrevê-las de forma mais detalhada. A seguir, apresentamos um quadro com uma síntese de cada uma das narrativas que produzi.

QUADRO 3 – Narrativas

TÍTULO	SÍNTESE	DATA
Primeiros encontros	O medo dos novos desafios impostos pelo início do ano letivo e a maneira como a criança foi apresentada (rotulada) antes de chegar na escola afetou diretamente na ação da professora.	19/02/2024
Compartilhando o Pátio	Os dias de chuva dificultam o desenvolvimento das aulas e, se por um lado, compartilhar o pátio é algo complexo para as crianças, por outro lado, possibilita momentos de interações e trocas entre elas.	14/03/2024
Massinha de modelar	Não escutar o alerta da cuidadora de desistir do que eu havia planejado foi a melhor escolha. Os minutos que juntos brincamos de massinha foram encantadores.	19/04/2024

A primeira participação	Neste dia, vi a importância de respeitar o tempo e os sinais dados pela criança. No momento, após mais de um ano de tentativas, ela participou da aula e realizou uma das brincadeiras que as crianças mais gostavam.	18/04/2024
Uma cantiga africana	Uma proposta na qual vi a inclusão acontecendo. Através de movimentos do tronco, sorrisos e sons, lá estava ela, interagindo com a história.	06/05/2024
Minuê! Minuê!	As crianças possuem maneiras diferentes de se envolverem e participar das propostas e, consequentemente, de se apropriarem daquilo que é ensinado.	24/05/2024
Será que vai fazer muito barulho?	Não considerar uma possível sensibilidade auditiva ao planejar a aula, foi a oportunidade de viver uma nova experiência.	27/05/2024
Troca de estagiária	O acolhimento das crianças, o tempo reduzido para a aula, a mãe, a professora pedagoga, a troca de estagiária, a hora do café! Quantas coisas podem acontecer em uma hora!	22/05/2024
Tempo de permanência reduzido	Reduzir o tempo de permanência da criança na escola não é algo que me agrada, principalmente quando isso impede sua participação nas aulas de Educação Física.	08/08/2024
E quando a inclusão não acontece?	Respeitar o tempo da criança e os sinais dados por ela, para mim é essencial. E quando todas as possibilidades se esgotam, basta aceitar que	06/09/2024

	não foi dessa vez!	
Cabra – cega	Cada aula é uma nova oportunidade de ser surpreendida pelas crianças.	23/09/2024
Dia de chuva	Conseguir enxergar mudanças na criança e saber que você contribuiu para o isso acalma meu coração dando uma sensação de dever cumprido.	25/10/2024
Vamos pular corda?	Algumas propostas são bastante desafiadoras, mas deixar de realizá-las não é uma opção. Oportunizar a vivência de diferentes brincadeiras pode ser surpreendente.	21/10/2024

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

3.4 Participantes da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, foram selecionadas apenas as crianças que já possuíam um diagnóstico e, coincidentemente, todas elas foram diagnosticadas com TEA e faziam parte de grupos que frequentavam a escola no período da manhã. A seguir, apresentamos um quadro com as crianças participantes da pesquisa, seguido de uma apresentação de cada uma delas.

QUADRO 4 - Participantes da Pesquisa

CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	GRUPO	DIAGNÓSTICO
Rafael	04/01/2021	3 Andorinha	TEA
João	14/06/2019	4 Maritaca	TEA
Letícia	09/07/2019	4 Borboleta	TEA
Gabriel	13/10/2019	4	TEA

		Beija-Flor	
Isabela	11/02/2019	5 Papagaio	TEA, Síndrome de Rett - Cadeirante
Daniel	29/01/2019	5 Arara	TEA
André	12/04/2018	5 Gaivota	TEA e portador de pés talo oblíquo

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Rafael, criança com diagnóstico de TEA, 3 anos, faz parte do Grupo 3, aqui nomeado de Andorinha, composto por dezenove crianças de três a quatro anos de idade, sendo treze meninos e seis meninas. Este grupo conta com a presença de uma educadora infantil que acompanha as professoras e as crianças em todos os momentos da rotina escolar. Rafael raramente participou das aulas de Educação Física devido ao tempo reduzido de permanência na escola (somente três horas), porém, nos momentos em que eu o auxiliava na hora do almoço, ele levava minha mão até seu prato para mostrar que eu deveria pegar a colher e dar para ele e sempre dizia mais quando a comida acabava.

João, criança com diagnóstico de TEA, irmão de Rafael, 5 anos, faz parte do grupo 4 - Maritaca, composto dezoito crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo onze meninas e sete meninos. Nossa interação acontecia através de abraços e sorrisos. João adorava brincar com dinossauros de borracha, brinquedos que sempre o acompanham e geralmente permanecia segurando um em cada mão e outro na boca. Sempre que eu buscava me aproximar e propor um novo material para ser explorado, João se irritava e chorava.

Letícia, criança com diagnóstico de TEA, 5 anos, pertence ao grupo 4 - Borboleta, composto por dezenove crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo doze meninas e sete meninos. Letícia ingressou em nossa escola no Grupo 3 no início de 2023 e a partir de abril começou a ser acompanhada por uma estagiária contratada diretamente pela Rede Municipal. Lembro que sua adaptação foi bastante difícil, Letícia já havia frequentado uma creche do bairro, onde também apresentou dificuldades de adaptação, segundo relatos da família. Devido ao seu horário reduzido de permanência na escola, combinado entre a gestão escolar e sua família, ela não esteve presente nos momentos em que as aulas de Educação Física aconteceram. Neste ano, no Grupo 4, Letícia continuou sendo acompanhada pela mesma estagiária, o que acredito ser um ganho para todos. Seu tempo de permanência na escola continuou reduzido, mantendo o combinado realizado entre a gestão escolar e sua família, porém, dessa vez, ela está na escola nos momentos em que acontecem as aulas de Educação Física. Digo na escola, pois

Letícia continuou apresentando dificuldades para permanecer com seu grupo, e quando estávamos na área externa realizando a proposta da aula, ela necessitava explorar constantemente os demais espaços da escola. Era uma menina carinhosa, que compreendia comandos e apresentou avanços relacionados à participação e envolvimento nas aulas. Adorava explorar o espaço externo, preferencialmente sem a presença do seu grupo. Começou a verbalizar algumas palavras durante o segundo semestre.

Gabriel, criança com diagnóstico de TEA, 5 anos, pertence ao grupo 4 - Beija-Flor, composto por dezoito crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo dez meninos e oito meninas. Estava sempre disposto a participar das aulas, compreendia e respeitava as regras das brincadeiras. Em alguns momentos, se distancia do grupo, mas ao ser chamado, logo voltava e retomava o que estava fazendo, na maioria das vezes sem interagir com as demais crianças.

Isabela, criança cadeirante com diagnóstico de TEA e Síndrome de Rett, 5 anos, faz parte do grupo 5 - Papagaio, composto por vinte crianças de cinco a seis anos de idade, sendo quinze meninas e cinco meninos. Sua interação se dava através do olhar e do largo sorriso que tomava conta de seu rosto. Demonstrava gostar muito da presença das crianças que sempre estavam por perto, empurrando sua cadeira de rodas, interagindo com ela através de conversas, carinhos, beijos e abraços.

Daniel, criança com diagnóstico de TEA, 5 anos, faz parte do grupo 5 - Arara, composto por vinte e três crianças de cinco a seis anos de idade, sendo dezesseis meninas e sete meninos. Estava sempre pronunciando algumas palavras, parecia cantar o tempo todo e, a qualquer momento, envolvia quem estivesse em seu caminho com um abraço bem apertado.

André, criança com diagnóstico de TEA e portador de pés talo oblíquo, 6 anos, faz parte do grupo 5 - Gaivota, composto por vinte e três crianças de cinco a seis anos, sendo catorze meninos e nove meninas. Adorava brincar no escorregador e me surpreendi ao ver sua habilidade ao subir neste brinquedo utilizando sua órtese. Em muitos momentos, preferia observar as crianças realizando as propostas, demonstrando estar feliz ao movimentar suas pernas e braços em diferentes momentos.

Essas são as crianças que me inspiraram todos os dias e me incentivaram, cada um com seu jeitinho, a escrever minhas narrativas pedagógicas. Utilizamos nomes fictícios para identificar as crianças e os grupos envolvidos nessa pesquisa foram nomeados com nomes de inseto ou aves.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Em consonância com a abordagem dialética presente no referencial vigotskiano, a análise das narrativas visa compreender a realidade pesquisada e os processos de mudanças que podem refletir nas crianças ou na professora-pesquisadora. Analisa-se a totalidade de cada uma das narrativas pedagógicas escritas, buscando atribuir sentidos e explicações aos relatos, a fim de compreender as condições de inclusão escolar durante as práticas de Educação Física na Educação Infantil.

De acordo com Freitas (2009, p.4)

na perspectiva vygotskiana, a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2002). O movimento externo de descrição é aprofundado por um movimento que penetrando o interno completa o processo de compreensão do fenômeno estudado.

Na abordagem metodológica de investigação pautada na perspectiva histórico-cultural, o objetivo da pesquisa consiste em analisar os processos, ou seja, a gênese histórica do que está sendo pesquisado e não a simples análise de fatos; focalizando na análise explicativa da essência, de como ocorre o processo e contrapondo-se à uma mera análise descritiva das aparências do fenômeno pesquisado (Pino, 2005).

Freitas (2009) explica que para Vigotski a função da pesquisa no método dialético é estudar algo em seu processo vivo, de mudança, sua historicidade e não como algo estático, sendo importante ir além dos limites descrição e buscar as causas e mudanças do fenômeno estudado através da explicação.

As reflexões teóricas apresentadas deram sustentação às análises das narrativas pedagógicas que foram organizadas em dois eixos de análise visando contemplar os objetivos elencados. Para a organização dos eixos, procedemos à leitura de todas as narrativas, buscando pontos de aproximação com nossos objetivos e temáticas prevalentes nas narrativas. Deste modo, chegamos nos dois eixos analíticos. O primeiro eixo – Tensões e Intenções do fazer pedagógica – como o nome diz, revela as tensões e intenções do fazer pedagógico e o segundo eixo – Os caminhos percorridos - apresenta os caminhos percorridos pela professora-pesquisadora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com autismo. Dentre as treze narrativas produzidas no período de fevereiro a setembro de 2024, foram selecionadas quatro narrativas para serem analisadas, sendo duas de cada eixo. As crianças que fizeram parte dessas narrativas foram Rafael, Gabriel, João e Daniel. A escolha de analisarmos apenas 4 das narrativas vai ao encontro das proposições de Vigotski em relação ao método de análise que se orienta pela unidade não pelos elementos. Consideramos, portanto,

que as narrativas selecionadas revelam a unidade dos acontecimentos vividos pela professora-pesquisadora. Além disso, interessa-nos, na análise fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, analisar “como se manifiesta lo grande en lo más pequeño” (Vygotski, 1995, p. 64)

4. O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS?

Eixo I. Tensões e Intenções do fazer pedagógico

A narrativa intitulada “Tempo de permanência reduzido”, apresenta uma situação que faz parte da realidade da unidade escolar onde a pesquisa foi realizada. Reduzir o tempo de permanência de uma criança na escola é uma estratégia utilizada quando a equipe gestora em acordo com a família entende que tal atitude se faz necessária, visando o bem estar da criança. Porém, quando essa ação impede a participação da criança nas aulas de Educação Física, isso representa um desafio a ser enfrentado pela professora-pesquisadora.

TEMPO DE PERMANÊNCIA REDUZIDO

Saber que uma criança não participa das aulas de Educação Física por ter seu tempo de permanência na escola reduzido é algo que me deixa muito incomodada, mas com Rafael é assim que acontece! Este é um combinado feito entre a gestão escolar e sua família. Rafael tem um irmão que está no grupo Maritaca e não se alimenta de maneira nenhuma na escola, por este motivo, sua família vai buscá-lo mais cedo e aproveita para levar Rafael embora também. As aulas de Educação Física do grupo 3, Andorinha que Rafael faz parte, acontecem às quintas-feiras das 10h30 às 12h30 (este é um dos grupos que tenho aula dupla), porém às 10h40 saímos para o almoço e lá permanecemos até aproximadamente 11h10 e às 11h55 temos que estar na sala prontos, pois o portão da escola se abre às 12h para iniciar a saída das crianças. Ou seja, essa aula dupla, com duração de duas horas, se transforma em uma aula de, no máximo, 45 minutos. Geralmente, nos dez minutinhos antes da nossa ida para o almoço, costumamos conversar com as crianças sobre a proposta da aula. Para este dia, primeira aula após retornarmos das férias de julho, havia planejado levar as crianças para conhecerem um novo espaço externo da escola, o Slackline e assim

já estabelecer os combinados para sua utilização. A realização de intervenções em diferentes espaços é uma das etapas previstas em nosso Projeto Institucional denominado Vamos Brincar? no qual as professoras são divididas em pequenos grupos e juntas planejam e realizam a intervenção. Como de costume, cheguei na sala e pedi para as crianças se sentarem perto de mim e rapidamente eu disse: "Crianças, após o almoço, vamos conhecer e brincar no Slackline, este espaço que foi montado perto da nossa Amoreira, lá atrás da escola". Enquanto explicava a proposta, eu fazia na lousa um desenho do espaço onde a atividade iria acontecer na tentativa de ilustrar o que eu estava dizendo. Durante este momento, Rafael permaneceu caminhando entre as mesas da sala, como já fazia no momento em que cheguei. Tentei chamá-lo pelo nome, porém ele continuou a caminhar entre as mesas e não se aproximou do grupo que estava sentado em frente à lousa onde eu desenhava. Então, quando finalizei minha breve explicação, fomos lavar as mãos, nos organizamos e seguimos para o refeitório. Rafael, diferente de seu irmão, se alimenta muito bem quando é servido arroz e feijão, mas caso contrário, também se recusa a se alimentar na escola. Durante esse período, busco ficar por perto, pois é o único momento que temos mais contato e consigo interagir com ele, já que seus pais costumam chegar para buscá-lo enquanto ainda estamos no refeitório. Nesse dia, finalizamos o almoço e seus pais não haviam chegado, então aproveitei e rapidamente segui com o grupo para o espaço externo onde seria realizada nossa aula. As crianças ficaram muito animadas ao ver o Slackline, um elástico suspenso preso no tronco da Amoreira para que eles pudessem realizar uma travessia se equilibrando, tendo além de mim, uma corda para se apoiarem. Então, iniciamos o percurso de maneira individual para que eu pudesse auxiliá-los. Enquanto uma criança participava da proposta, as demais brincavam no pula-pula, escorregador e cavalinhos que estavam organizados de maneira estratégica para que eu pudesse observá-las. Rafael foi intencionalmente o primeiro a ser chamado para realizar a proposta, eu queria muito que ele participasse da aula, pois essa seria sua

primeira participação na aula de Educação Física. Então eu o chamei dizendo: "Vem Rafael, vamos andar o Slackline!" Peguei em suas mãos, nos deslocamos até um ponto inicial do percurso e o auxiliei a subir no elástico. Rafael olhava para mim e sorria, aprovando aquele momento que eu fazia questão de realizar com muita calma para que ele pudesse aproveitar cada movimento! Enquanto meu braço direito segurava sua cintura, minha mão esquerda movimentava seus pés, mostrando para ele como deveria deslizá-los sobre o elástico e rapidamente Rafael se apropriou do movimento e o realizou sem necessitar de meu auxílio. Assim que finalizamos o percurso, Rafael saiu de perto de mim e foi se sentar no elástico. Me dirigi até ele e disse: "Rafael, agora é a vez do seu amigo!" E então, avistei a educadora infantil vindo em nossa direção para buscá-lo, pois seu pai havia chegado. Por um momento, me senti feliz por Rafael ter conseguido participar por mais tempo dessa aula e inclusive realizar a proposta que eu havia planejado, porém ainda mais incomodada pensando no quanto ele perde por não permanecer na escola por todo o período, não somente no dia da aula de Educação Física, mas nos demais dias também. Entendo as dificuldades enfrentadas pela família, mas neste caso, reduzir o horário de permanência de Rafael, na minha opinião, em momento nenhum considerou suas necessidades, mas visou somente facilitar a vida de seus pais. (Narrativa Pedagógica, 08/08/2024)

Nessa narrativa, apresentamos uma situação vivenciada com Rafael, uma criança de 3 anos, que no contexto escolar brincava com autonomia nos brinquedos do parque; costumava se concentrar nas brincadeiras com massinha, peças de encaixe e durante a realização de propostas de desenho; gostava muito de se balançar em um pneu que ficava preso em uma das árvores da escola e assim participava de todos os momentos da rotina. Rafael, que possui diagnóstico de TEA e não utilizava a linguagem verbal para se comunicar, fazia parte do Grupo 3 (Andorinha), composto por dezenove crianças de três a quatro anos de idade, uma professora e uma educadora infantil (profissional concursada com formação em nível médio que auxilia a professora pedagoga no trabalho desenvolvido na Educação Infantil I).

Rafael não era acompanhado por uma profissional de apoio específica, pois a Unidade de Gestão e Educação entendia não ser necessário pelo fato de o grupo já contar com uma pessoa (a educadora infantil) além da professora. Este foi um grande desafio enfrentado diante das necessidades apresentadas pelas crianças dessa faixa etária, visto que neste grupo havia duas crianças, uma em processo de avaliação de TEA e outra com diagnóstico de TEA e Transtornos Globais do Desenvolvimento que necessitavam constantemente de auxílio e supervisão de um dos adultos. O fato de Rafael não se distanciar do grupo, estando sempre por perto de um adulto e dos amigos ajudava muito.

Ilustrar minha breve explicação através da realização de um desenho na lousa, foi uma tentativa de ter rapidamente a atenção das crianças, pois tínhamos aproximadamente cinco minutos disponíveis antes de sairmos para lavar as mãos. No momento em que chamei Rafael pelo nome e ele continuou caminhando entre as mesas, interpretei que não seria necessário ele estar perto de mim para compreender o que eu estava dizendo e, por este motivo, decidi não ir até ele para tentar trazê-lo junto do grupo.

Ao perceber que o horário de almoço havia terminado e Rafael ainda estava conosco, meu único desejo era que ele conseguisse participar, mesmo que por poucos minutos, da aula de Educação Física. Por esse motivo eu o chamei, convidando para andar no *Slackline* e rapidamente caminhei em sua direção e segurei em suas mãos para levá-lo o mais rápido possível ao ponto inicial do percurso.

Rafael rapidamente se apropriou e realizou com autonomia o movimento que inicialmente fez com meu auxílio. Esse momento de apropriação nos remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, no qual Rafael parte do nível de desenvolvimento nomeado real, atingindo, com a ajuda da professora o nível de desenvolvimento potencial (Freitas, 2001). Vigotski (1996) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que ela é capaz de realizar com a ajuda do outro, dando origem à formação de novas funções psicológicas superiores. Para Novaes (2024), olhar para o aluno com autismo pela abordagem da Zona de Desenvolvimento Proximal contribui para compreender que entre o real e o potencial há um processo tensionado pelas possibilidades de desenvolvimento do sujeito com comprometimentos, possibilidades essas que são dadas nas relações sociais, em práticas coletivas, orientadas.

A maneira como Rafael me olhava e sorria durante o percurso me fez refletir sobre minhas ações e, naquele momento, percebi que eu estava certa ao correr contra o tempo e me esforçar para que ele pudesse vivenciar aquela experiência.

Costa (2012, p. 29) afirma que “o corpo se constitui como signo, pois carrega em si processos de interpretação e expressão que ultrapassam sua materialidade”. A autora aponta que embora Vigotski não tenha se dedicado a discutir a temática corpo, ele colabora ao discorrer sobre como os movimentos dos bebês são significados pelo outro e, dessa maneira, seu corpo se organiza e se estrutura a partir da experiência intrapessoal e interpessoal, sendo através do movimento que a criança interpreta e é interpretada (Costa, 2012). Na narrativa em análise vemos a relação da professora-pesquisadora com a criança que também ocorre por meio do contato corporal: pegar na mão, segurar em sua cintura, conduzi-lo para o movimento a ser realizado.

Para Paula e Kochhann (2020), é preciso pensar em ações que explorem o corpo da criança com deficiência, que assim como todos os outros, é sua condição de estar no mundo. Os autores afirmam que, proporcionar às crianças diferentes experiências corporais através das práticas de aventura, como o *Slackline*, contribui para que ocorra o processo de inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, pois ampliam suas possibilidades de movimentos e de novas aprendizagens. Ao tomarmos a escola como espaço privilegiado de relações sociais, produção de cultura e de desenvolvimento humano, a situação apresentada nessa narrativa relata uma barreira, de ordem social, que impede que Rafael participe, mesmo que por algumas horas da vida escolar. De acordo com Carneiro (2012), na concepção de educação inclusiva desde a Educação Infantil, estima-se que a escola busque caminhos que viabilizem o atendimento de todas as crianças, que reflita sobre seus espaços, profissionais, recursos e tempos com a finalidade de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento das crianças com deficiência e assim cumpra seu papel social, oferecendo condições para que as crianças se desenvolvam como cidadãos desde a Educação Infantil.

Ainda que as condições concretas para o desenvolvimento de crianças com deficiência oferecidas nas escolas não sejam as ideais, conforme afirma Carneiro (2012), o modelo sustentado por políticas públicas, está distante de ser a realidade das escolas, pois prevê a reestruturação do sistema educacional, visando garantir o acesso, a permanência e condições de aprendizagem para todos, permitir que Rafael permaneça por um tempo reduzido, caminha na contramão do que se espera da educação inclusiva, sobretudo se considerarmos seu direito à permanência na escola, quando sua saída antecipada está relacionada à uma questão de organização familiar e não à alguma necessidade específica da criança.

A narrativa a seguir apresenta a dinâmica de uma aula onde a professora-pesquisadora realizou com as crianças a brincadeira de pular corda. Nela percebemos que o desenvolvimento de algumas propostas pode ser mais desafiador do que outras, mas parar diante dos desafios e

deixar de oportunizar às crianças diferentes vivências não é uma opção, afinal este é o papel da Educação Física escolar.

VAMOS PULAR CORDA?

Realizar essa brincadeira é um verdadeiro desafio. Apesar das crianças amarem, muitas delas apresentam dificuldades para se manterem distantes enquanto bato a corda e isso atrapalha muito no desenvolvimento da proposta, pois preciso parar e pedir constantemente para que elas se afastem da corda na tentativa de evitar acidentes. Para diminuir o tempo de espera das crianças, organizei o pátio em três cantos: em um deles montei um percurso de equilíbrio com os pneus, no outro disponibilizei blocos grandes de encaixe e no último, amarrei uma das pontas de corda em um pilar em uma posição estratégica onde eu tivesse a visão de todas as crianças enquanto eu batia corda e auxiliava individualmente cada uma delas a pular. Então, ainda na sala, combinamos que elas deveriam brincar nos pneus e nos blocos e aguardar serem chamadas para pular corda. Então lá vou eu e o grupo Beija-Flor para o pátio. Claro que inicialmente o combinado não funcionou muito bem! Algumas delas queriam pular corda ao mesmo tempo, ficando muito próximas e "atrapalhando" o desenvolvimento da brincadeira. Após muita conversa, a maioria das crianças compreendeu a dinâmica da aula que dali em diante começou a fluir um pouco melhor. Então decidi iniciar a gravação de um vídeo com o objetivo de ter um registro daquele momento. Segurei com a mão direita uma das pontas da corda e com a esquerda o celular, estava me sentindo um verdadeiro polvo! Decidi iniciar a brincadeira com o Gabriel e disse em voz alta: "Gabriel, vem pular corda"! Ele que estava caminhando sozinho perto dos pneus, prontamente olhou para mim e veio caminhando em minha direção. Sua cuidadora o acompanhava sentada em uma cadeira que ela encontrou assim que chegamos no pátio e, dessa forma ela permaneceu durante a aula inteira. Precisei pedir licença para uma criança, que estava parada

perto da corda para que Gabriel pudesse pular. Então ele se aproximou da corda, colocando um pé de cada lado, mantendo a corda presa entre os pés, mas antes que eu precisasse dizer algo, ele percebeu a maneira como havia se posicionado e passou os dois pés para apenas um lado da corda. E antes de iniciar os giros da corda, precisei novamente pedir licença para uma criança que estava ali, parada, muito perto dela. Enquanto isso, Gabriel olha atentamente para a corda e logo em seguida comecei a girá-la sobre ele que rapidamente iniciou seus saltos. Sorrindo, continua saltando, tira a franja dos olhos, parece que vai se desequilibrar, mas segue saltando até que eu preciso parar pois uma criança segurou a corda fazendo com que ele errasse. Paramos, para que eu pudesse pedir licença para ela e enquanto isso, Gabriel novamente se posicionou ao lado da corda e aguardou para iniciarmos a brincadeira novamente. Dessa vez ele conseguiu realizar vários saltos consecutivos sem ser interrompido e quando errou, se distanciou da corda e eu chamei uma outra criança para brincar.

Nessa narrativa, apresentamos uma situação vivenciada com Gabriel, uma criança de 5 anos que no contexto escolar apreciava os momentos de contação de história e música, imitando os gestos realizados pelo grupo; no parque, gostava de brincar no gira-gira, na balança e no tanque de areia; na sala de referência realizava rapidamente as propostas de desenho, pois gostava de se levantar e caminhar pela sala. Gabriel que possui diagnóstico de TEA, repetia algumas palavras ditas pela professora ou demais crianças e foi acompanhado por uma cuidadora durante todo o ano letivo. Fazia parte do grupo 4 (Beija-Flor), composto por dezoito crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo dez meninos e oito meninas.

Entendemos que alguns pontos presentes nessa narrativa merecem ser destacados. O primeiro deles está relacionado a maneira como a professora-pesquisadora organizou o espaço visando garantir a participação de todas as crianças na brincadeira de pular corda e assim diminuir o tempo de espera, possibilitando que elas estivessem constantemente em movimento durante o desenvolvimento dessa proposta que necessitava ser realizada individualmente. Vigotski (1997) afirma que o professor deve organizar o ambiente de aprendizagem, atuando como um mediador que orienta as interações das crianças e, dessa forma, contribui para sua formação e desenvolvimento. A presença do profissional de Educação Física na Educação

Infantil apoia-se no conhecimento acerca da cultura corporal que este possui, possibilitando experiências que associam o conhecimento do patrimônio cultural produzido pela humanidade com aqueles que são próprios da criança (Jundiaí, 2022).

Essa situação vem ao encontro do que reforça Carneiro (2012) ao afirmar que na educação inclusiva estima-se que a escola realize ações e encontre caminhos que possibilitem o atendimento de todos, cumprindo seu papel social e promovendo condições para o desenvolvimento de todas as crianças desde a Educação Infantil.

A preocupação da professora-pesquisadora em se posicionar de maneira estratégica para que pudesse ter a visão de todas as crianças enquanto assumia a função de bater corda e a dificuldade enfrentada com a tentativa de realizar um registro de sua aula em forma de vídeo indicam algumas de suas intenções, como garantir a segurança e a participação de todas as crianças na aula de Educação Física; realizar o registro da aula a fim de ter materiais para preparar a documentação pedagógica que envolve a elaboração de portfólio, montagem de mural e a escrita da ficha de acompanhamento das crianças e a busca para legitimar a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil.

Outro ponto que merece destaque é o modo de participação de Gabriel. Ao ser chamado pela professora, Gabriel, assim como as demais crianças do grupo, tem a oportunidade de participar da brincadeira proposta. Moisés e Angelucci (2021, p. 13) afirmam que “despatologizar a educação de crianças com deficiência nos ajuda a despatologizar a educação de todas as crianças”. Diante desse fato, é possível identificar que o olhar que a professora-pesquisadora possui acerca do autismo não está pautado nas impossibilidades presentes no diagnóstico, mas nas possibilidades que o meio e a mediação do outro podem oferecer para que a criança com autismo se aproprie da cultura ao vivenciar e experimentar, neste caso, a brincadeira de pular corda.

De acordo com Silva e Silva (2017, p.487) é pela mediação do outro que a criança internaliza os elementos da cultura, adentrando o campo de significações sociais. Vigotski (2000) ao formular a lei geral do desenvolvimento, defendeu a ideia de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá, inicialmente, de maneira interpessoal, ou seja, nas relações sociais que posteriormente, são internalizadas através do uso de signos tornando-se intrapessoais, sendo aí onde acontece a modificação das funções sociais em funções pessoais.

Ao atender prontamente ao chamado da professora-pesquisadora, Gabriel demonstrou ter compreendido o que havia sido combinado, pois se manteve atento ao que estava acontecendo, sem precisar permanecer próximo ao espaço da brincadeira da corda. Certamente aquela não era a primeira vez que Gabriel brincava de pular corda, visto que ele demonstrou ter

se apropriado anteriormente daquela brincadeira, apresentando autonomia e conhecimentos para realizar a atividade com ritmo, coordenação motora e concentração. No momento em que uma das crianças fez com que ele errasse, Gabriel novamente se posicionou e permaneceu ali aguardando para iniciar novamente sua tentativa, não demonstrando incômodo algum com o que havia acontecido.

A atribuição de sentidos dada pela professora-pesquisadora às ações de Gabriel, nos permite pressupor que seu trabalho está pautado nas possibilidades de desenvolvimento das crianças com autismo a partir das relações sociais que são estabelecidas com os outros (Novaes, 2024). Assim como afirma Vigotski (2021), as práticas pedagógicas direcionadas às crianças com deficiência não devem ser simplificadas e os objetivos devem ser os mesmos para todas as crianças, o que irá mudar serão os meios para atingi-los. Nesta situação narrada, além dos objetivos serem os mesmos, não houve a necessidade de buscar caminhos alternativos para que eles fossem atingidos.

A postura adotada pela cuidadora de Gabriel também precisa ser destacada, pois permanecer sentada diante de uma aula envolvendo uma dinâmica tão complexa não pareceu ser a melhor maneira de contribuir naquele momento. Entendo que sua função era auxiliar Gabriel porém, por ele não necessitar de nenhum auxílio para participar dessa proposta, ela poderia ter se disponibilizado a ajudar de alguma outra forma. Neste caso, fica evidente o quanto a falta de formação pedagógica minimiza a atuação do profissional de apoio que atua em um espaço dedicado ao ensino e aprendizagem (Bezerra, 2020).

Nas duas narrativas que compõem o primeiro eixo de análise foi possível identificar os sentidos que a professora-pesquisadora atribui às suas vivências com as crianças com autismo. Sentidos aqui compreendidos de acordo com Vigotski (2009, p. 465) como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”.

Nessas narrativas os sentidos estão relacionados aos desafios enfrentados pela professora-pesquisadora para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Desafios que dizem respeito às condições concretas para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico com as crianças com deficiência: tempo reduzido para realizar as atividades, Sua busca por diferentes estratégias para driblar as dificuldades, visam garantir às crianças, por meio da Educação Física na Educação Infantil, o acesso ao patrimônio cultural produzido desenvolvendo práticas da cultura corporal em um contexto inclusivo.

No próximo eixo serão apontados os caminhos percorridos pela professora-pesquisadora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com autismo.

Eixo II. Os caminhos percorridos

A narrativa intitulada “Massinha de Modelar” apresenta um episódio no qual a professora-pesquisadora, durante a organização do espaço para a recepção das crianças disponibilizando massinha de modelar, recebeu um “alerta” da cuidadora. Nesse momento, a professora chegou a pensar em alterar seu planejamento, mas insistiu acreditando na potencialidade daquilo que seria proposto.

MASSINHA DE MODELAR

Desde o início do ano letivo, João é acompanhado por uma cuidadora de uma empresa terceirizada que presta serviços para a Rede Municipal. As aulas de Educação Física do grupo que ele faz parte acontecem às quintas-feiras das 7h30 às 8h30 e às sextas-feiras das 8h30 às 9h30. Todas as quintas-feiras, faço o acolhimento das crianças na sala e após a chegada de todas elas, costumamos sair para o espaço externo e realizamos alguma proposta nos poucos minutos que nos restam antes de levá-los para o café da manhã, que acontece logo em seguida, das 8h15 às 8h30. Neste dia, disponibilizei massinha de modelar e palitos de sorvete em todas as mesas para que conforme as crianças fossem chegando, pudessem brincar enquanto aguardavam a chegada do restante do grupo. Enquanto organizava o espaço, recebi o alerta da cuidadora dizendo que João costumava colocar a massinha na boca e que talvez não fosse uma boa ideia disponibilizar este material. Por um momento, pensei em desistir da proposta, pois neste grupo temos várias crianças que demandam bastante atenção, porém, insisti no que havia planejado. Quando João chegou, entrou na sala e foi direto na caixa de brinquedos pegar aqueles que ele costumava brincar e se sentou no mesmo lugar de sempre. Ele gosta muito de dinossauros e todos os brinquedos que pega, ele coloca na boca. Então me dirigi até ele, me sentei ao seu lado e mostrei a massinha que estava

na mesa. Sim, sua primeira reação foi pegá-la e levá-la até sua boca. Então eu disse: "Não João, não podemos comer a massinha. É assim que brincamos com ela". Segurei em sua mão e o auxiliiei a realizar alguns movimentos com a massinha. Movimentei seus dedos buscando apertá-la e fazendo com que ele sentisse sua textura e através de seu olhar diretamente para mim, foi possível ver que aquele momento estava agradando, ele sorria com os olhos e com os lábios enquanto, juntos, esprememos aquela massinha azul tão macia. Infelizmente nosso momento de exploração durou poucos minutos, pois o restante do grupo necessitou de ajuda e precisei me levantar e deixá-lo com a cuidadora que logo retirou a massinha de suas mãos e entregou a ele os dinossauros. (Narrativa pedagógica, 19/04/2024).

Nessa narrativa trazemos uma situação vivenciada com João, criança com 5 anos e diagnóstico de autismo. Como mencionado anteriormente, na rede de ensino, as crianças com esse diagnóstico têm o direito de serem acompanhadas por um profissional de apoio denominado de cuidador. A cuidadora de João, que o acompanhava desde fevereiro quando iniciaram as aulas, estava cursando o ensino médio e tinha 63 anos. Bezerra (2020) afirma que a contratação de profissionais de apoio à inclusão escolar que, em sua maioria, possuem formação de nível médio ou são estudantes universitários representa uma opção mais econômica para as redes públicas e, conseqüentemente, revela a atenção precarizada que é dada ao público-alvo da Educação Especial.

O alerta dado pela cuidadora, ao mencionar para a professora-pesquisadora que a atividade poderia não ser adequada para João, nos revela que seu olhar põe foco no que parece ser uma dificuldade da criança, nos fazendo refletir sobre como são atribuídos sentidos e significados negativos aos gestos da criança com autismo e como o olhar do outro pela via da deficiência e não pela via das possibilidades pode ser um obstáculo a ser enfrentado diariamente no contexto escolar.

Para Chicon e Sá (2011, p. 49) “em virtude de alguns (des)conhecimentos acerca das reais capacidades humanas dessas pessoas, produzimos generalizações indevidas que, simbolicamente, são muito mais incapacitantes do que a própria deficiência”. Novaes e Freitas (2024) afirmam que no ambiente escolar há a predominância do diagnóstico clínico, enfatizando as condições orgânicas do sujeito e o predomínio de tendências que se reduzem às

questões biológicas, afetando diretamente as relações de ensino, pois restringem e limitam as possibilidades de desenvolvimento da criança às características sintomatológicas presentes no diagnóstico.

Souza e Dainez (2022) complementam que na relação dialética estabelecida entre a criança e seu entorno, o meio pode ser fonte de desenvolvimento ou de impedimento de novas formações psicológicas, sendo assim, dependendo da maneira como o meio social compreende e significa a deficiência, os obstáculos que surgem nessa relação constituem processos de exclusão que impedem o seu desenvolvimento. Pino (2005, p. 57) acrescenta que “a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se está inserido”.

Para Vigotski (2021, p. 235) “a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento eminente”. No momento em que a professora-pesquisa decide manter a proposta que havia planejado e se senta ao lado de João acreditando no papel da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, ela busca interpretar suas ações, seu sorriso e a maneira como ele a olhava e se expressava enquanto manipulava a massinha e, assim, atribuir sentidos para aquele gesto. Pino (2005) afirma que conforme as ações da criança recebem a significação dada pelo Outro, ela incorpora a cultura e se constitui como ser humano. Sendo assim, ela só se torna um ser cultural através da mediação do Outro.

Naquele breve momento, que durou aproximadamente cinco minutos, a professora-pesquisadora atua como sendo o Outro responsável pela interação criança-cultura, se dedica exclusivamente ao João e demonstra acreditar na importância do convívio social e da mediação para que ele pudesse se apropriar de gestos que ainda não faziam parte de sua constituição.

Se, diante do alerta dado pela cuidadora, a professora-pesquisadora tivesse desistido da proposta, ela teria privado João de vivenciar aquele acontecimento que, segundo Vigotski (2018, p. 77), ao explorar o conceito de vivência, afirma que “um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas”. Para as demais crianças do grupo poderia ser só mais uma vez que elas estavam brincando de massinha mas, para João, seria a oportunidade de experimentar e vivenciar aquele momento através do olhar da professora-pesquisadora para as possibilidades de desenvolvimento que a brincadeira de massinha poderia lhe proporcionar. Diante disso, podemos afirmar que é na relação com o outro, através de ações mediadas e significadas que ocorre a emergência do novo, de novos modos de agir e de se relacionar. Estar ao seu lado, com o olhar atento ao modo como ele se expressava enquanto sentia a massinha

em suas mãos, parece ter permitido à professora-pesquisadora compreender a maneira como João vivenciou aquele momento tão significativo. Certamente, devido às demandas e necessidades individuais de cada criança, muitos momentos como este se perdem durante a dinâmica das aulas de Educação Física.

Assim, ao escrever esta narrativa e refletir sobre a prática vivenciada, como professora-pesquisadora pude constatar a importância do olhar atento para as situações em sala de aula e para as crianças. Pude oferecer um caminho possível de aprendizagem para João, por meio de uma intervenção deliberada. Vigotski (2021), ao discutir a questão da compensação no caso de crianças com deficiência, aborda que por caminhos indiretos e recursos auxiliares a criança poderá aprender e se desenvolver. Para o autor, a compensação é um processo dinâmico de superação que necessita que sejam oferecidas condições sociais favoráveis ao desenvolvimento cultural sendo este, o principal campo onde é possível ocorrer a compensação da deficiência. Por este motivo, se faz necessário compreender o desenvolvimento da criança com deficiência dentro de suas especificidades, vislumbrando outros modos de desenvolvimento.

MINUÊ, MINUÊ!

Uma nova semana se iniciou e a proposta era apresentar e realizar com as crianças a brincadeira Amarelinha Africana, visando contemplar uma das etapas do projeto institucional Vamos Brincar? com o objetivo de garantir a realização de brincadeiras indígenas e afro-brasileiras. A primeira aula do dia foi para o grupo Arara. O portão da escola se abriu às 7h30 e eu aguardava na sala a chegada de todas as crianças para que pudéssemos iniciar nossa aula. Isso aconteceu por volta das 7h45. Como tínhamos apenas 15 minutos até o horário do café, desenhei na lousa o traçado da amarelinha já conhecida pelas crianças e ao lado, desenhei a Amarelinha Africana. Conversamos rapidamente sobre as diferenças existentes entre elas e, em seguida, coloquei na TV, que fica localizada no fundo da sala, um vídeo disponível no Youtube para que elas pudessem ver como a brincadeira é realizada. Daniel, entrou, pendurou sua mochila, foi até a mesa onde sua cuidadora estava sentada, se sentou em uma das cadeiras e assistiu atentamente ao vídeo junto com o grupo. Hora do café da manhã! Desliguei a TV após o término do vídeo e nos deslocamos até o refeitório. Daniel saiu

correndo rumo ao pátio, sendo seguido por sua cuidadora. As crianças se organizaram em duas filas para pegar a caneca de leite e foram se sentar à mesa que diariamente é ocupada por este grupo. Daniel passou pelas canecas de leite, observando todas elas. Fui até ele e ofereci uma. Ele pegou e foi se sentar acompanhado pela cuidadora. Peguei o prato de bolachas e me desloquei até a mesa para servir as crianças. Ofereci para Daniel que pegou uma bolacha e a deixou sobre a mesa. Enquanto servia as demais crianças, vi que Daniel aceitou a bolacha que foi dada pela cuidadora após ser molhada no leite. Às 8h15 finalizamos o café e fomos até o espaço onde eu já havia desenhado no chão três Amarelinhas Africanas para que as crianças pudessem brincar rapidamente, assim que encerrasse o café da manhã, durante os últimos 15 minutos que restavam da nossa aula. Liguei a caixa de som e coloquei a música da brincadeira. Busquei auxiliar cada uma das crianças a realizar os saltos presentes na brincadeira, enquanto Daniel, corria pelo espaço e ao passar pela amarelinha, realizava alguns saltos. Rapidamente nosso tempo acabou e então, retornamos para a sala e combinei com as crianças que na próxima aula iríamos realizar novamente essa brincadeira, afinal quase não tivemos tempo para brincar devido às demandas da rotina escolar que acabam interferindo no tempo da nossa aula. A semana passou rapidamente e na sexta-feira, assim que cheguei na porta da sala deste mesmo grupo, Daniel se aproximou de mim, saltando e cantando Minué! Minué! (a música da Amarelinha Africana). Como Daniel quase não se comunicava oralmente, fiquei surpresa ao escutá-lo cantando a música e me lembrando do que havíamos combinado na aula anterior.

Nessa narrativa, apresentamos uma situação vivenciada com Daniel, uma criança de 5 anos, que no contexto escolar apreciava as atividades envolvendo contação de história, música e movimento; acompanhava e permanecia com o grupo nas áreas externas, mas sempre brincava sozinho; na sala de referência, apresentava preferência por alguns brinquedos e se relacionava com as professoras e a cuidadora de maneira bastante afetuosa. Daniel, que possui diagnóstico de TEA, foi acompanhado por uma cuidadora durante todo o ano letivo. Constantemente pronunciava algumas palavras soltas e cantava músicas da igreja que frequentava. Fazia parte

do grupo 5 (Arara), composto por vinte e três crianças de cinco a seis anos de idade, sendo dezesseis meninas e sete meninos.

A realização de um desenho na lousa foi uma estratégia utilizada pela professora-pesquisadora como um caminho possível para ilustrar e chamar a atenção das crianças para a atividade que seria proposta. Outra estratégia foi a apresentação de um vídeo que chamou a atenção de Daniel ao chegar na sala e o permitiu participar da atividade junto com as demais crianças. Para Vigotski (1997) as situações de ensino devem ser organizadas visando proporcionar à criança diferentes formas de participação e criando condições para que as funções psicológicas superiores possam ser desenvolvidas.

Vigotski (2021, p.148) afirma que “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo”. Neste caso, o desenho na lousa, a apresentação do vídeo, a utilização da música, a organização do espaço com o desenho das amarelinhas foram estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora visando a participação, o envolvimento e o desenvolvimento de todas as crianças durante a atividade proposta.

Destacamos também que a maneira como a professora-pesquisadora foi recepcionada por Daniel após alguns dias, saltando e cantando a música Minuê, indica a possibilidade de compreensão, envolvimento e apropriação da brincadeira. E, atribuir sentidos e significados aos gestos da criança, como uma lembrança do que havia sido combinado na aula anterior e um pedido para realizar novamente a proposta, foi uma atitude pedagógica, onde a professora-pesquisadora acolheu o modo de participação de Daniel (Dainez e Smolka, 2019).

Na análise do eixo 2, identificamos os caminhos que a professora-pesquisadora percorreu para possibilitar a participação das crianças com deficiência nas atividades: como a atribuição de sentidos aos gestos e ações das crianças com autismo, a utilização de diferentes estratégias que possibilitam a participação e criam condições para o desenvolvimento das crianças e a importância da minha mediação para a interação criança-cultura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa abordamos a temática a Educação Física Escolar para crianças com autismo na Educação Infantil. A pesquisadora, atuando como professora da Educação Infantil por quase 10 anos, vivenciou inúmeros entraves diariamente para desenvolver seu trabalho pedagógico como: espaço físico inadequado para a realização das propostas; falta de materiais; excesso de demandas burocráticas que ocupam a maior parte do tempo disponível para estudo e planejamento das aulas; falta de formação que contribui efetivamente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; número elevado de crianças nos grupos; demandas da rotina como a alimentação, entrada e saída que ocupam parte do tempo das aulas de Educação Física e o aumento significativo de matrículas de crianças com deficiência, especialmente com diagnóstico de autismo que a instigaram a aprofundar as reflexões sobre sua própria prática com as crianças com autismo. Isso a levou a buscar o mestrado em Educação a fim de encontrar um espaço formativo de ação e reflexão sobre sua prática pedagógica.

A partir da problemática vivenciada por ela, foi possível levantar o seguinte questionamento: quais sentidos uma professora de Educação Física atribui às suas práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da educação inclusiva com crianças com autismo? Para responder a essa questão, buscamos analisar as narrativas pedagógicas da professora de Educação Física na Educação Infantil a fim de identificar os sentidos que ela atribui às vivências com as crianças com autismo e os caminhos para a realização de sua prática pedagógica. Para isso, foram produzidas pela professora, que se coloca também no lugar de pesquisadora, narrativas pedagógicas que foram tomadas como textos de pesquisa. O caminho percorrido pela professora-pesquisadora durante o Mestrado e, conseqüentemente, o início da apropriação do referencial teórico, possibilitou ressignificar os sentidos anteriormente atribuídos ao seu trabalho, resgatando seu papel essencial de professora e mediadora que busca estratégias e organiza situações de ensino visando criar condições que possibilitam a participação e desenvolvimento de todas as crianças de diferentes formas. O estudo permitiu também a professora-pesquisadora compreender que, para além dos desafios enfrentados, as práticas desenvolvidas por ela são potentes e apresentaram possibilidades de desenvolvimento para as crianças com autismo, por não serem pautadas em características e sentidos negativos que geralmente são atribuídos à essas crianças e por vislumbrar a interação social e a mediação como fontes essenciais para o desenvolvimento.

Assim, destacamos as contribuições deste estudo para o percurso formativo da professora-pesquisadora, onde escrever, analisar e retomar as narrativas pedagógicas em um

movimento dialético considerando o contexto no qual suas práticas estão inseridas possibilitaram a reflexão acerca do que foi vivido, sobre a necessidade de buscar novos caminhos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas ou de percorrer novamente aqueles que foram considerados potentes, possibilitando a compreensão dos acontecimentos diários e tudo que envolve o trabalho realizado com as crianças no contexto das aulas de Educação Física na Educação Infantil.

O tempo de permanência reduzido que impede a participação da criança nas aulas de Educação Física; a falta de recursos humanos; as demandas individuais das crianças; a organização da rotina escolar; a necessidade de lidar com a profissional de apoio, que parece ter um olhar para as impossibilidades da criança, foram alguns dos desafios relatados nas narrativas analisadas. Neste cenário, os resultados desta investigação revelaram a preocupação da professora-pesquisadora diante dos desafios enfrentados diariamente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar e sua busca por recursos e estratégias para lidar com cada um deles visando garantir às crianças, por meio da Educação Física na Educação Infantil, o acesso ao patrimônio cultural produzido através do desenvolvendo de práticas da cultura corporal em um contexto inclusivo.

Tendo em vista o nosso referencial teórico, não podemos colocar na professora a responsabilidade pelos desafios enfrentados para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas - muitos deles são decorrentes das condições concretas - das políticas educacionais, dos modos de organização curricular, ou seja, de problemas que vão além do que é possível de ser solucionado através de estratégias pedagógicas.

Diante disso, concluímos que a efetivação de um sistema educacional inclusivo não é algo de responsabilidade individual, mas envolve compromisso social, coletivo. Todavia, destacamos que, a professora-pesquisadora buscou meios para lidar com os entraves cotidianos e, fundamentada no referencial teórico histórico-cultural, acreditou nas potencialidades e possibilidades de suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças com autismo.

Por fim acreditamos que, assim como a Educação, as pesquisas em Educação também possuem papel fundamental de transformação social e, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida por uma professora que incomodada com o seu fazer pedagógico inclusivo decide parar e olhar para sua própria prática, assumindo o lugar de pesquisadora, demonstra sua preocupação e compromisso com uma escola pública de qualidade. Além de ser um texto escrito de maneira acessível que, ao aproximar o contexto acadêmico do contexto escolar, poderá ser lido por outros professores da escola pública e assim contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido por eles em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. Unicamp. v. 14, n. 3 (42) - set./dez.2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858/11335>. Acesso em: 18. jan. 2025.
- ANDRADE, J. M. A; FREITAS, A. P de. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163–1176, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64231>. Acesso em: 8 set. 2025.
- APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 17. jun. 2025.
- BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em 12. jun. 2025.
- BEZERRA, G. F.. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–688, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 ago. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico. Brasília, 2025.
- Brasil. Lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em 12 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2008. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 23. jan. 2025.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em 23. jan. 2025.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/content>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CHICON, R. J; SÁ, M, D.G.C.S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 41-58, janeiro/março de 2011. Disponível em:
<https://paradesporto.unifesp.br/repositorio/trabalhos/4529d2ba60f57012561527ae4f829ec3c0657.pdf>. Acesso em: 17 ago.2024

COSTA, M. T. M de S. **O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância.** 2012. 117 f. Dissertação Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11247/1/2012_MarinaTeixeiraMendesdeSouzaCosta.pdf. Acesso em 12 set. 2025.

Currículo jundiaense da educação infantil / Unidade de Gestão de Educação. — Jundiaí, SP, 2022. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/EI-Completo-digital-dezembro-2022.pdf>. Acesso em 13 set. 2023.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, vol. 26, núm. 2, 2017, pp. 1-10 Universidad de Chile Santiago, Chile. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/264/26454662013.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DAINEZ, D; FREITAS, A. P de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 145–156, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.685. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 5 ago. 2025.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e187853, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 ago. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

Diretrizes curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí SP / organização CEDUCAMP - Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas. - Jundiaí, SP: Prefeitura Municipal de Jundiaí SP, 2016. Disponível em:
https://jundiai.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/10/2016/12/Diretrizes-Curriculares-da-Educa%3c%a7%3c%a3o-B%3c%a1sica-Municipal-de-Jundia%3c%ad_v12.1-Colorido.pdf. Acesso em 24 jan. 2025.

FERREIRA, A. P. A.; SÁ-SILVA, J. R.; LIMA, M. R. S.; PADILHA, M. S. Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Perspectivas em**

Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 9, n. 19. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i19.13502>. Acesso 29 jul. 2024.

FONSECA, M. P. de S.; CARDOZO, L. F. Processos de inclusão/exclusão: percepções sobre a Educação Física escolar na educação infantil. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, jul/dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/110542>. Acesso 29 jul. 2024.

FREITAS, A. P. de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto de Educação Inclusiva. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação**. São Paulo: Terracota, p. 43-65, 2019.

FREITAS, A. P. de. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREITAS, A. P. de, Camargo, E. A. A., & Monteiro, M. I. B. (2023). Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência. **Imagens Da Educação**, 13(2), 148-166. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i2.65604>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREITAS, M. T. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 12 pgs., 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24057>. Acesso em: 21 jul. 2025

GÓES, M. C. R. de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

GONÇALVES, E. F; PAIM, T. H. de S; ISOBE, R. M. R; REZENDE, V. M; COSTA, A. A. dos S. Aspectos históricos da educação infantil no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 35 (2024). Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3583>. Acesso em: 19 jan. 2025.

JUNDIAÍ. Lei Complementar nº 537, de 18/12/2013. Disponível em: https://sapl.jundiai.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=14915&texto_original=1. Acesso em: 23 jan. 2025.

LIMA, S. R de; ROSSETTO, E. CASTRO, S. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski / The study of defectology from Vigotski's perspective. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 25977–25992, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-160. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9794>. Acesso em: 23 out. de 2023.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; DE GODOY, R. P. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, [S. l.], v. 6, n. 3, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1223>. Acesso em: 15 jan. de

2025.

MAIA, J.; ANCESKI B. G; ZARPELLON. M. J. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 21, n. 1, 2020. DOI: 10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9696>. Acesso em: 11 out. 2024.

MARQUES, C. M.; SIMÃO, V. L; ZWIEREWICZ, M. A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48232>. Acesso 29 jul. 2024.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 212 f. Tese Doutorado em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

MELO, F. R. L. V. de; FERREIRA, C. C. de A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 121–140, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fDGBRWThcds3fgVdQXp3bDN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 ago. 2024.

MENDONÇA, F. L. de R; SILVA, D. N. H; SILVA, K. O. da; SOUZA, P. H. M. de. O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 33-46, 2024. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000100033&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 ago. 2025.

NASCIMENTO, S. A inclusão da criança com paralisia cerebral na educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos. Número Regular: Matemática e suas interfaces com o ensino Sinop*, v. 13, n. 2 (33. ed.), p. 316-325, jun./jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/6329/4658>. Acesso em: 17 ago. 2024.

NOVAES, D.; FREITAS, A. P. de. A constituição da criança com autismo: Diagnóstico e suas implicações. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 21-32, 2024. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000100021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2025.

NOVAES, D.; FREITAS, A. P. de. Sentidos construídos na dinâmica dialógica entre um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 32, p. e65/ 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X34596. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34596>. Acesso em: 4 ago. 2025.

OLIVEIRA, J. P de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. - 1.ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2025.

OLIVEIRA, K.P. Z. B. O Processo de Escolarização de Estudantes com Deficiência durante a Pandemia de Covid-19: narrativas de atores escolares. Disponível em:

<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/2156106598576035.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?. **Educação em Foco**, p. 313–332, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 8 set. 2025.

PAOLI, J de.; FERNANDES, L. M. P. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 22, n. 01-31, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17534>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PASSEGGI, M. da C.. Reflexividade Narrativa e Poder Auto (Trans)Formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PINO, A. S. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ/FAPESP, 2003, p. 33-61. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42857>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PINO, A. S. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PINO, A. **As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, G. do V. T; FERREIRA, C. R; FERNANDES, C. H. F. Narrativa Pedagógica e Memórias de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 11 pgs., 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24216>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA, M.; FAGUNDES CARDOZO, L. Processos de inclusão/exclusão: percepções sobre a Educação Física escolar na educação infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.110542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110542>. Acesso em: 17 ago. 2024.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 14 jan. de 2025.

PRIETTO, A. L. , SOUZA, M. S. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. *Motrivivência*, Florianópolis, v.32, n.62, p. 01-15, 2020 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v32n62/2175-8042-motri-32-62-e62672.pdf>. Acesso

em: 19 jan. 2025.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, V. O que é e como fazer “Revisão da Literatura” na Pesquisa Teológica. **Fides Reformata** XVII, nº1, p.89-104. 2012. Disponível em: https://cpaj.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/6-O-que-%C3%A9-e-como-fazer-%E2%80%9CRevis%C3%A3o-da-literatura%E2%80%9D-na-pesquisa-teol%C3%B3gica-Valdeci-Santos.pdf. Acesso em 28 ago. 2025.

SANTOS, J. B dos; OLIVEIRA, J. F. A. C. O currículo na educação infantil: considerações a partir da análise da BNCC. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2251/1/artigo_%20J%C3%A9ssica%20Bruna%20Santos.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

DA SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 3, p. 485-496, 24 set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.35745>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SOUZA, F. F de; DAINEZ, D. Defectologia e Educação escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 47, e116863, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: VYGOTSKI, L.S. Madri: Visor, 1997

VIGOTSKI, L. S.. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em 31 jun. 2025

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. (2014). **Obras Escogidas II: Pensamiento y lenguaje Conferencias sobre Psicología** (J. M. Bravo, Trad.). Editorial Pedagógico.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo IV: Problemas de la psicología infantil**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**, v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.- 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, vol. XXI, núm. 71, julho, 2000, pp. 21-44 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313695002.pdf> . Acesso em: 06 jul. 2024.

ZANELLA, A. V. et al.. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 25–33, maio 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Acesso em 29 jul. 2024.