



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Luciana Teixeira Bernardo

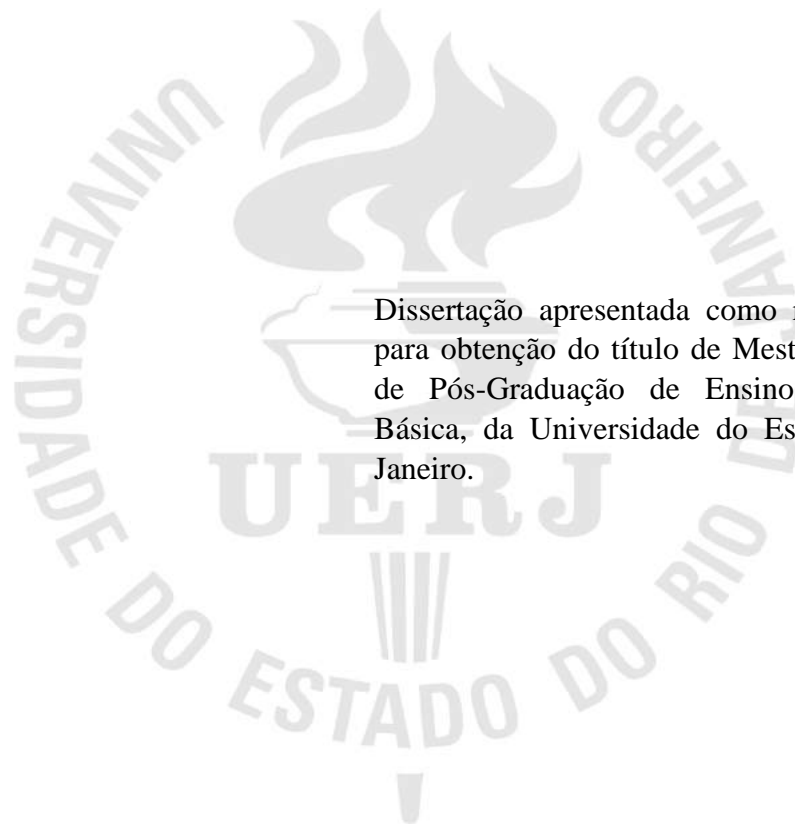
**Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo
nas aulas de Educação Física**

Rio de Janeiro

2019

Luciana Teixeira Bernardo

**Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de
Educação Física**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

B517 Bernardo, Luciana Teixeira

Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física / Luciana Teixeira Bernardo – 2019.

143f. : il.

Orientadora: Mara Monteiro da Cruz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Autismo - Teses. 2. Educação física - Teses. 3. Mídia e Educação – Teses. I. Cruz, Mara Monteiro da. II. Título.

CDU 616.896:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana Teixeira Bernardo

**Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de
Educação Física**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof.^a Dra. Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha

Universidade Federal Fluminense — UFF

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me auxiliaram em minha caminhada para que eu pudesse estar aqui hoje. Ao Arthur (meu vizinho) e aos meus alunos Clara Elisa, Matheus, Aziel, João, Mike que me inspiraram para realizar essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais e minha irmã, minha família que sempre esteve ao meu lado em minha caminhada.

Gostaria de lembrar de uma pessoa muito querida que não se encontra mais entre nós, mas que foi para mim uma referência de mulher. Elvira José Teixeira, minha avó, uma tecelã que apenas com o antigo 4º ano fundamental contribuiu para que eu chegasse até aqui. Foi ela, com sua pouca escolaridade, que me incentivou e estudou comigo. Foram muitas broncas, pois quando criança não gostava muito de estudar e tinha também dificuldade para me concentrar, mas ela sempre acreditou e não permitiu que eu me perdesse em meio aos meus pensamentos e fantasias. Obrigada vovó.

Não posso deixar de agradecer especialmente aos meus pais. Nasci em uma família simples, para os meus pais não existia a possibilidade de que suas filhas não estudassem. Pelo meu pai fui influenciada a ter amor pelos livros. Quando busco uma lembrança de minha infância, meu pai surge com um livro na mão ou com um texto belíssimo (tal qual aquele que ele escreveu para mim, quando completei 21 anos). Obrigada meu pai!

À minha mãe pelo incentivo, o modelo a seguir. Sempre senti muito orgulho de buscá-la ao final de sua aula, quando cursava o ensino médio, depois de estar casada, trabalhando e com duas filhas. Sempre foi uma inspiração para estudar, tanto para os concursos, quanto para o mestrado. Obrigada mãe!

À Fatima Rigueira de Castro que muito me incentivou a mudar a minha vida, voltar a estudar para concursos; por ser a minha grande inspiração quando se trata de trabalhar com pessoas com deficiência. Obrigada por me auxiliar a vencer as minhas barreiras, revisar todos os meus textos, me auxiliando em minha imensa dificuldade em escrever. Você sempre esteve ao meu lado mesmo nos momentos mais difíceis e vamos combinar que tiveram alguns. Sem você eu não chegaria aqui. Obrigada!

À minha orientadora, Dr^a. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz que, mesmo não sendo da área de Educação Física, acreditou em mim e com sua tranquilidade e doçura me auxiliou neste percurso de crescimento. Obrigada!

À Equipe de desenvolvedores do RECI que viabilizou a produção do vídeo. Obrigada Dr^a Angélica Monteiro e Carlos Semblano!

Às professoras Dras. Flávia Barbosa da Silva Dutra, Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha por tão generosamente acolherem ao convite para participar da banca desta dissertação. Muito obrigada!

Ao CAp-UERJ por ter sido tão acolhedor comigo durante essa nova fase de minha vida; à professora participante por ter muito gentilmente aceitado participar deste estudo; à criança no qual o estudo é balizado e sua família por ter aceitado participar da pesquisa, sem vocês nada seria possível.

E por fim, preciso agradecer a todos os meus alunos da Escola Especial Municipal Rotary Club e meus maravilhosos bebês e suas famílias do Instituto Benjamin Constant. Vocês contribuíram para eu ser o que sou hoje, sem vocês nada disso teria sentido.

EPÍGRAFE

O Vencedor

Olha lá, quem vem do lado oposto
Vem sem gosto de viver
Olha lá, que os bravos são
Escravos são e salvos de sofrer

Olha lá, quem acha que perder
É ser menor na vida
Olha lá, quem sempre quer vitória
E perde a glória de chorar

Eu que já não quero mais ser um vencedor
Levo a vida devagar pra não faltar amor

Olha você e diz que não
Vive a esconder o coração

Não faz isso, amigo
Já se sabe que você
Só procura abrigo
Mas não deixa ninguém ver
Por que será?

Eu que já não sou assim
Muito de ganhar
Junto as mãos ao meu redor
Faço o melhor que sou capaz
Só pra viver em paz

Marcelo De Souza Camelo

RESUMO

BERNARDO, Luciana Teixeira. **Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física**. 2019 (152f) Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A Educação Física está inserida como um componente curricular obrigatório da Educação Básica, suas ações pedagógicas são sempre vivências que vêm impregnadas de uma corporeidade voltada para o sentir e o relacionar-se. Com o aumento da presença nas escolas regulares de alunos com deficiência especificamente os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), necessitamos compreender melhor quem são essas pessoas que, no geral, possuem um desenvolvimento atípico fugindo dos padrões de alunos encontrados na escola comum e, a partir daí, rever as práticas, propor mudanças, adaptações para que estes sujeitos sejam de fato inseridos e sintam-se pertencentes ao cotidiano escolar. Surge então, a necessidade de pesquisar novos caminhos para auxiliarem o processo de inclusão dentro da Educação Física pensando na melhoria da participação desses alunos nas aulas. Portanto, este estudo teve como objetivo principal propor a produção, utilização e verificação sobre a possibilidade de uma mídia digital (vídeos em formato de animação) auxiliar na inserção de uma aluna com TEA nas aulas de Educação Física. O cenário foi o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ) tendo como sujeitos envolvidos na pesquisa: uma estudante diagnosticada com TEA matriculada no primeiro ano do ensino fundamental e a sua professora de Educação Física. A proposta da pesquisa foi um estudo qualitativo/quantitativo e utilizou como referencial metodológico a pesquisa-ação colaborativa. Trata-se de uma temática, segundo pesquisa, ainda não abordada no meio acadêmico e, por isso, pode contribuir de alguma forma com o processo de inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Palavras-Chave: Educação Física. Mídia e Educação. Autismo

ABSTRACT

BERNARDO, Luciana Teixeira. **Digital Media as an accessibility resource for students with autism in Physical Education classes**. 2019 (152f). Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Physical Education is a mandatory curricular component of the elementary education system. Its pedagogical actions are always experiences full of corporeality that focuses on feelings and interactions. The increasing attendance of students with disabilities in regular schools, specifically those with Autistic Spectrum Disorder (ASD), creates the need to get to know these individuals, whose development is different from the standards of pupils found in mainstream schools. From this knowledge, we can review the practices, propose changes, adaptations so that these students feel they belong to the school routine. Therefore, the requirement to research new ways to assist the inclusion process within Physical Education, aiming for the improvement of the participation of these students in class. Thus, this study aimed to propose production, use, and verification of the possibility of Using digital media (videos in animation format) to assist in the inclusion of a student with ASD in Physical Education classes. The research field was the Fernando Rodrigues da Silveira Application Institute (CAp – UERJ). The subjects involved in the research were a student diagnosed with ASD enrolled in the first year of elementary school and her Physical Education teacher. The research proposal was a qualitative/quantitative study and used as a methodological framework the collaborative action research. It is a theme, according to previous research, not yet addressed in academia and, as a result, it can contribute in some way to the process of inclusion of students with ASD in Physical Education classes.

Keywords: Physical Education; Media and Education; Autism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cena da série “ <i>The Transporters</i> ”	41
Figura 2	Organograma do CAP-UERJ	70
Figura 3	Ana Observando o vídeo	81
Figura 4	Ana Assistindo ao vídeo	81
Figura 5	Ana e professora no circuito	84
Figura 6	Ana parada na segunda estação.....	86
Figura 7	Ana deitada no colo de sua professora.....	87
Figura 8	Ana recebe um abraço de uma colega de turma.....	87
Figura 9	Ana retribuindo um aceno.....	88
Figura 10	Ana abraçando uma colega de turma.....	89
Figura 11	Intervenção para impedir Ana de subir na pilha de colchões.....	89
Figura 12	Ana verifica a porta fechada	91
Figura 13	Ana fecha a porta.....	92
Figura 14	Fim de aula e Ana se recusa a sair.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização de dias em campo.....	64
Quadro 2	Ciclo de preparação e ajuste do vídeo.....	67
Quadro 3	Objetivos das aulas observadas.....	75
Quadro 4	Quantitativo de ações referentes as categorias.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de ações referente a Interação Social.....	99
Tabela 2	Quantitativo de ações referente a Comunicação.....	101
Tabela 3	Quantitativo de ações referente a Participação na aula.....	102
Tabela 4	Quantitativo de ações referente a Permanência na sala.....	104
Tabela 5	Quantitativo de ações referente a Isolamento na aula.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Categorias.....	99
Gráfico 2	Interação Social.....	100
Gráfico 3	Comunicação.....	101
Gráfico 4	Participação.....	103
Gráfico 5	Permanência.....	105
Gráfico 6	Isolamento.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise Aplicada do Comportamento
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação da Amigos do Autista
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AV	Automodelagem em Vídeo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CT	Condutas Típicas
DCHF	Departamento de Ciências Humanas e Filosofia
DCN	Departamento das Ciências da Natureza
DEF	Departamento do Ensino Fundamental
DEFA	Departamento de Educação Física e Artes;
DLL	Departamento de Línguas e Literatura
DMD	Departamento de Matemática e Desenho
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EBTT	Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EF	Educação Física
EXG	Exergames
GA	Ginástica Artística

IBC	Instituto Benjamin Constant
IHA	Instituto Helena Antipoff
IMC	Índice de Massa Corpórea
LEDEN	Linguagem e Educação: Ensino e Ciência
LEGEO	Laboratório de Ensino de Geografia
MVPV	Modelagem em vídeo a partir do ponto de vista
NEPE	Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECI	Research in Education and Community Intervention
RM	Retardo Mental
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação
TSC	Teoria Social Cognitiva
UCB	Universidade Castelo Branco
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
MVO	Vídeo com outros como modelo
PECS	Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras
VM	Vídeo Modelagem

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	20
1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	25
1.1 Um breve histórico:	25
1.2 Características das pessoas com TEA	28
1.3 TEA no contexto escolar	33
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	42
2.1 A Educação Física ao Longo dos Tempos	42
2.2 Educação Física e o TEA	48
3 MÍDIA-EDUCAÇÃO	53
3.1 Entendendo o que é Mídia-Educação	53
3.2 Mídia-Educação e Educação Física	56
4 METODOLOGIA	61
4.1 Produto – Vídeo educativo: Circuito de habilidades motoras	65
4.2 Cenário da Pesquisa	68
4.2.1 Estrutura Física	69
4.2.2 Organização	69
4.2.3 Atendimento Educacional Especializado.....	70
4.2.4 Educação Física	71
5 ANÁLISE DE DADOS	74
5.1 Coleta de Informações com a Professora Participante	74
5.2 Observação das Aulas	75
5.3 Aplicação do Vídeo	82
5.4 Observação e avaliação após aplicação do vídeo	92
5.5 Reaplicação do vídeo	96
5.6 Resultados	98
5.6.1 Interação Social.....	99
5.6.2 Comunicação.....	101
5.6.3 Comportamento.....	102
5.6.3.1 Participação.....	102
5.6.3.2 Permanência em sala/Tentativa de fuga.....	103
5.6.3.3 Isolamento.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista inicial com os professores.....	118
APÊNDICE B – Roteiro do vídeo Educativo- “Circuito de Habilidades Motora”	121
APÊNDICE C – Disposição das atividades no circuito.....	125
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menor de Idade	129
APÊNDICE F – Termo de Cessão de Áudio.....	131
APÊNDICE G – Termo de Cessão de Áudio para Menor de Idade.....	132
APÊNDICE H – Compilação da Ementa de Educação Física.....	133
ANEXO A – Carta de Autorização para a Pesquisa.....	139
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	140

APRESENTAÇÃO

Para iniciar descreverei um pouco de minha história, meus interesses e minhas inquietudes. Nasci no ano de 1972, cresci em uma família simples e que acredita na importância do estudo na vida, tive a oportunidade de ter ao meu lado uma pessoa ímpar, minha avó materna, pessoa de poucos estudos que ficava comigo enquanto meus pais trabalhavam. Sempre foi minha companheira de brincadeiras e de estudos, a pessoa que me ensinou muitos valores importantíssimos e a superar minhas primeiras barreiras enfrentadas na escola.

Criança muito ativa, agitada, dispersa e ao mesmo tempo muito tímida, sempre querendo trocar tudo por uma boa brincadeira, encontrei na prática esportiva um meio de me centrar, me entender, me soltar e transformar a minha vida. O eleito foi o Voleibol esporte coletivo com pouquíssimas ações de decisão individual e altamente educacional, foram anos de treinamento, competições e de uma paixão muito intensa.

Por intermédio de ter sido atleta de Voleibol, decidi estudar Educação Física (EF) e no ano de 1991 inicio meus estudos no curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nesta época, me encontrava cheia de sonhos e decidida a exercer a profissão me dedicando ao esporte adaptado, mas a vida fez com que eu me afastasse temporariamente deste objetivo e, por ter uma história no voleibol, acabei enveredando para o lado da iniciação e do treinamento desportivo.

Com toda minha formação voltada para o esporte, termino minha graduação em 1997 e como trabalho de conclusão de curso realizo uma monografia intitulada “Histórico do Voleibol de Praia e Breve Abordagem da Técnica, Tática e Física”. Nesta época, o esporte se encontrava em uma grande fase, com a recente conquista do ouro e da prata Olímpica para o Brasil (1996), primeiras medalhas para as mulheres em um esporte coletivo, apesar disto, o Voleibol de praia encontrava-se no início de sua estruturação no Brasil e por isso com pouquíssimas pesquisas realizadas.

Já imersa no mundo do voleibol, volto a viver diariamente envolvida com treinamentos e competições só que agora do outro lado da quadra, não mais como atleta, e sim como técnica. Apesar de estar voltada para atividades de performance, sempre tive o olhar voltado para o indivíduo de uma forma global então, no ano de 1999, inicio minha pós-graduação lato sensu em Educação Física e Psicomotricidade na Universidade Castelo Branco (UCB) que como término, realizei o trabalho de conclusão de curso “A importância da imagem e o esquema corporal para o aprendizado do Voleibol”. Em 2000, inicio como

treinadora de Vôlei de praia de categorias iniciantes (Sub14, Sub15 e Sub17), fato que se perdurou até o ano de 2014 onde saio para me dedicar exclusivamente a EF Escolar.

Apesar de atuar até então como treinadora sempre me percebi uma educadora e trazia guardado comigo alguns desejos: o primeiro, de trabalhar na educação pública e o outro, com pessoas com deficiência. Início assim, um período voltado para a busca à prática da EF Escolar e a aprovação no magistério público. O ano de 2001, foi marcado pela minha entrada na escola, ainda na rede particular, dou meus primeiros passos iniciando uma trajetória que perdura até os dias de hoje. Começo a atuar na equipe de EF de uma creche sindical em Madureira e em uma escola particular no bairro Jardim Guanabara na Ilha do Governador. Com universos inteiramente diferentes, dividia meus dias nestas realidades tão distintas, a EF escolar da creche ao ensino médio e a rotina intensa do treinamento desportivo e suas competições.

Em abril de 2003, tomo posse em minha primeira matrícula na rede pública, na Prefeitura do Rio de Janeiro. Eu, agora, estava atuando na tão sonhada escola pública! Minha primeira lotação ocorreu na Escola Municipal Joracy Camargo, localizada na Vila Cruzeiro, uma comunidade pertencente ao complexo do Alemão, no bairro da Penha. Aqui não só fui professora, mas também aluna. Aprendi muito sobre a vida, pessoas, afetos (sentimentos e emoções). Fiz amigos que guardo com carinho no meu coração, pois juntos vivemos muito intensamente.

Escola com muitas turmas todas do primeiro segmento do ensino fundamental possuía também turmas que eram denominadas de RM (Retardo Mental) e CT (condutas típicas – para alunos com autismo), termos utilizados na época. Neste período, me dedicava às primeiras turmas do ensino fundamental (primeiro ao terceiro ano).

No início, não tínhamos nada para trabalhar, por muitas vezes, o material era os nossos corpos ou uma bola velha que um aluno trazia. Além disso, o local para a prática de atividades físicas era um pátio sem cobertura, com o piso de cimento bem áspero e que tinha portas abertas para a comunidade, levando muito perigo em caso de quedas e conflitos no entorno. Nossa equipe de EF, com todos recém-chegados à rede, tinha que construir a cultura da EF em uma comunidade extremamente carente. Foram três anos inesquecíveis, que em alguns momentos, quase abandonei, por medo da violência que vivíamos, mas por influência de minha mãe, me mantive forte e ao término do estágio probatório, peço transferência de escola, decidindo reviver um antigo desejo.

Assim no ano de 2006 entrei para o ensino especial, chego à Escola Especial Municipal Rotary Club com muitos planos, expectativas e logo percebo uma nova realidade

que não era tão simples, longe dos conflitos de uma comunidade, mas me deparo com um público que, para mim, era uma incógnita. Desde o início, várias indagações surgiram, a realidade que eu me deparava era muito diferente de tudo que já havia vivido, grande parte dos meus alunos eram pessoas com deficiência múltipla, eram jovens e adultos (não mais crianças) e muitos, com poucas possibilidades motoras.

Como grande parte de minha formação acadêmica e atuação profissional até o momento, estava voltada para o esporte (especificamente o Voleibol), para a performance desportiva, percebo que nada disso caberia nesta nova situação, que teria que me reinventar. Atividades simples se tornavam complexas e o que fazer? Como posso envolvê-los? Que realidade nova é esta? Vivi um momento repleto de inquietudes e dúvidas. Sentia-me totalmente despreparada para essa nova jornada, mas não poderia me acomodar, isso nunca! Não havia sido preparada para atuar com esse público em minha graduação, nem depois de formada.

Passei por várias fases para tentar entender o meu papel naquela escola e fui buscar formação, procurei cursos, artigos acadêmicos sobre o tema e no mesmo ano participo do meu primeiro curso, oferecido pelo Instituto Helena Antipoff (IHA), onde conheci a Bocha Adaptada, foi paixão à primeira vista. De início, percebi que a realidade retratada pela professora sobre os atletas da modalidade paralímpica era muito similar à realidade dos meus alunos na escola especial. Pessoas com muito comprometimento motor. A partir daí, fui buscando informações e novas indagações surgiram.

Dei início a um processo de amadurecimento que, em outubro do ano seguinte (2007), resultou na compra de um kit de Bocha Adaptada e um cano de PVC, no qual adaptei para ser uma calha. A compra foi realizada, pois um grande amigo que via minha vontade me ajudou financiando o material. Novos cursos foram feitos, muitos deles no Instituto Helena Antipoff, e o projeto saiu do papel, mas ainda bem tímido. A EF da Escola Especial Rotary Club passava a brincar com a Bocha Adaptada. O objetivo maior não era a prática desportiva, mas sim, ter uma atividade que congregasse o maior número de alunos possível e isso foi acontecendo.

Através da Bocha, fui entendendo quem eram aquelas pessoas, qual era o meu papel na escola e o quanto eles eram capazes. Fui me acalmando, me tornando mais observadora, valorizando as pequenas atitudes, uma boa conversa por exemplo. Posso dizer que guardo nesta modalidade um carinho muito grande, pois foi ela que me introduziu no mundo da EF para e com pessoa com deficiência e que me fez chegar aqui onde estou hoje.

Já completamente imersa e apaixonada por esse universo, começo a traçar planos para me dedicar inteiramente a trabalhar com pessoas com deficiência e, em agosto de 2014, tomo posse em minha segunda matrícula agora no Instituto Benjamin Constant (IBC), uma instituição secular que é especializada no ensino para pessoas com deficiência visual. Assumo então, o cargo de Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no setor de Estimulação Precoce. Muito motivada e, mais uma vez, com muitas inquietudes, pois pouco havia trabalhado com pessoas com esta deficiência e, mais especificamente, nunca com bebês com deficiência visual, encarei mais uma vez, como um grande desafio e fui à luta para enriquecer minha formação.

Agora, com um pouco mais de conhecimentos adquiridos, a experiência acumulada na vivência de 20 anos de formada, com a curiosidade de quem está se formando e quer aprender mais, chego ao momento atual, onde decido me dedicar ao mestrado, a estudar o cotidiano escolar e a inclusão. Sabendo que não há lugar melhor e mais acolhedor que o colo materno, volto às minhas origens, retorno ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) mais uma vez como aluna.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a EF está inserida como um componente curricular obrigatório da Educação Básica e deve estar integrada ao plano político pedagógico das escolas. Segundo Betti e Zuliani, ela deve

[...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (2002 p.75).

Estes mesmos autores relatam que as ações pedagógicas referentes à EF são sempre vivências que vêm impregnadas de uma corporeidade voltada para o sentir e o relacionar-se, que o aspecto cognitivo também é trabalhado através da corporeidade, sendo a função do professor a de mediar este processo.

Seguindo esta linha, o professor de EF escolar deve estar atento para incluir todos os alunos em suas aulas, portanto pensar em uma EF crítica e envolvida com o cotidiano escolar é ter um olhar voltado para o indivíduo, para as diferenças, é construir junto às práticas, é sair do conformismo determinado pelo social, é perceber, valorizar as várias nuances e marcas que essas pessoas deixam no dia a dia da escola.

Corroborando com este pensamento, as Políticas Públicas que vigoram em relação à educação estão focadas na perspectiva da Educação Inclusiva, como exemplo temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que foi ratificada pela Lei nº 13146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Dentre as suas propostas, todas as pessoas, independente de terem ou não deficiência, têm o direito de estarem juntas, aprendendo e participando das atividades escolares, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2015).

Segundo o Censo Escolar, o número de alunos, com idade entre 4 e 17 anos, pertencente ao público alvo da educação especial, matriculados na educação básica, vem crescendo consideravelmente,

o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% 2017 (BRASIL, 2018, p.9).

Com o aumento da presença nas escolas regulares de alunos com deficiência, dentre estes, muitos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, a escola carece por ações pedagógicas que envolvam estes alunos. Com isso, necessitamos compreender melhor quem são essas pessoas que possuem padrões atípicos de desenvolvimento. A partir daí, é

¹ TEA passou a ser considerado deficiência para efeitos legais a partir da Lei nº 12.764/2012.

preciso rever as práticas, propor mudanças, adaptações, para que estas pessoas sejam de fato inseridas e sintam-se pertencentes ao cotidiano escolar. Já não basta estarem presentes na escola, precisamos incluir todos os alunos nas atividades.

Pessoas com TEA caracterizam-se por possuírem, de uma maneira geral, “[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, [...]” (APA, 2014, p.31). Para Luiz e Moraes (2016), em tese, elas preferem as atividades individuais (sendo capaz até de ignorar a presença do outro), podem apresentar: um atraso na linguagem ou não, possuir movimentos estereotipados e muita resistência às mudanças de hábitos.

A Lei 12.764/12 em seu 1º artigo, parágrafo 1 considera pessoa com TEA aquela que possui uma síndrome caracterizada por:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Entendendo a escola como um espaço de encontros, um espaço de estruturação de conceitos linguísticos e a EF escolar uma disciplina que considera como o seu principal objetivo fomentar a cultura corporal do movimento que tem íntima relação com a expressão corporal enquanto linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992), percebemos a dificuldade de envolver alunos com TEA nas aulas de EF, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, onde as atividades são geralmente desenvolvidas coletivamente, com bastante contato físico, jogos com regras mais complexas e um grau maior de abstração.

Esta dificuldade aparece oficialmente descrita nas Orientações Curriculares para Educação Física da Rede Municipal do Rio de Janeiro, publicada em 2016. Em seu capítulo dedicado à Educação Especial, descreve que a EF “está avançando no que tange à construção de uma práxis na perspectiva da inclusão”, relata que este processo é contínuo, mas reconhece que ainda não o solidificou assumindo que ele ainda se encontra “em um período transitório da integração para a inclusão” (RIO DE JANEIRO, 2016, p 89). A postura de reconhecer esta fase de transição é no mínimo curiosa por se tratar de um documento oficial que regula o currículo de uma das maiores redes de escolas públicas do país, demonstra o quão complexo é este processo, que necessita ser compreendido mais a fundo, a fim de propor novos caminhos que rompam com as barreiras encontradas e que contribuam com o processo de inclusão destes alunos nas aulas de EF.

A partir destas ponderações, surge a necessidade de pesquisar novos caminhos para auxiliar o processo de inclusão dentro da EF pensando na melhoria da participação desses alunos nas atividades. Desta maneira, este estudo teve como objetivo principal a produção, utilização e constatação sobre a possibilidade de um vídeo informativo, de curta duração, no formato de animação, sobre a dinâmica da aula de Educação Física poder contribuir para eliminar ou reduzir as dificuldades enfrentadas pela aluna com TEA e sua professora de EF durante as aulas. Este vídeo teve como função ilustrar e antecipar para a aluna a atividade que foi realizada na aula de EF, buscando, assim, uma maior interação/participação da aluna nas aulas de EF, desenvolvendo uma estratégia de acessibilidade ao currículo desta disciplina.

A pesquisa teve também como objetivos específicos a intenção de:

- Verificar se existiram estratégias utilizadas pela professora para efetivar a participação da estudante com TEA nas aulas;
- Propor uma prática diferenciada para a EF com a produção de uma mídia digital como recurso auxiliar para a compreensão dos conceitos desenvolvidos nas aulas.

A hipótese levantada foi de que a utilização de mídias digitais (vídeo informativo) possa vir a ser uma estratégia para auxiliar a aluna com TEA na compreensão das atividades e, consecutivamente, contribuir para uma melhor participação desta nas aulas.

Esta pesquisa teve como proposta um estudo qualitativo/quantitativo dividido em duas etapas: Iniciou com uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo investigar, no meio acadêmico, o que tem sido discutido sobre a utilização de Mídias em Educação e, mais especificamente, em Educação Física como recurso de acessibilidade curricular para auxiliar na inclusão de alunos diagnosticados com TEA.

A segunda fase do estudo consistiu em uma pesquisa de campo na qual o referencial metodológico utilizado foi o da pesquisa-ação do tipo colaborativa onde buscamos, em conjunto com uma professora de Educação Física, refletir sobre as dificuldades encontradas por ela para inserir sua aluna com TEA nas aulas de Educação Física e a partir dessas reflexões produzimos e utilizamos um pequeno vídeo de animação para auxiliar neste processo.

O estudo foi realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ) tendo como sujeitos envolvidos na pesquisa: uma estudante diagnosticada com TEA, matriculada no primeiro ano do ensino fundamental e a sua professora de EF.

Iniciamos o trabalho de campo no mês de janeiro de 2019, finalizando no mês de março do mesmo ano. Acompanhamos a turma durante 6 aulas, todas às quartas-feiras no turno da manhã. Nesta fase dividimos o campo em 4 momentos:

Inicialmente buscamos entender qual era o cenário no qual as participantes estavam inseridas, verificando como é estruturada a EF, de uma maneira geral, na instituição, qual era o conteúdo destinado para o primeiro ano do ensino fundamental através de uma análise do Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição. Em seguida, foram realizadas algumas conversas com a professora objetivando conhecer como era a percepção da professora sobre essa aluna, a participação da aluna nas aulas e a existência ou não de estratégias utilizadas pela professora para efetivar a participação da estudante nas aulas. As informações colhidas e as observações do cotidiano das aulas foram todas registradas em um diário de campo. As aulas foram filmadas e depois transcritas para serem analisadas.

Em um terceiro momento, aplicamos o vídeo na turma e analisamos se ocorreram modificações no comportamento da aluna. Por fim, foi realizada uma nova aplicação do produto com as modificações sugeridas pela análise anterior.

Portanto, a proposta do primeiro capítulo é trazer para o debate o que é o Transtorno do Espectro Autista, para isso ele foi dividido em três partes: a primeira será responsável por iniciar uma breve discussão sobre o processo histórico do Autismo, na segunda, serão descritas algumas características das pessoas com TEA dando uma ênfase um pouco maior aos aspectos motores e a terceira busca contextualizar o autismo no contexto escolar.

No segundo capítulo objetivamos discutir um pouco sobre a EF escolar a fim de compreender do que se trata essa disciplina, a sua relevância e como ela pode contribuir para a inclusão de pessoas com TEA no contexto escolar. Para isso, dividimos o capítulo em dois: em um primeiro momento realizamos um pequeno apanhado histórico com a intenção de entender o legado deixado pela sua prática ao longo dos tempos, o porquê de, ainda hoje, possuímos alguns currículos centrados em esportes ou algumas posturas que dificultam a inclusão de uma maneira geral nas aulas; e em um segundo momento, a meta foi a de fazer uma relação entre a disciplina e as pessoas com autismo com a finalidade de buscar alguns conhecimentos que auxiliem ao professor de EF a entender como ele pode com condutas simples contribuir para o enriquecimento social e motor de crianças com TEA.

No terceiro capítulo refletimos sobre o que é Mídia-Educação, quais são as suas abordagens possíveis de serem utilizadas dentro do contexto escolar, como a escola a percebe enquanto possibilidade acadêmica, como as pessoas com TEA podem se beneficiar com este conteúdo. Procuramos fazer uma reflexão de como a EF escolar percebe a mídia e como ela

vem tratando deste tema. Utilizamos, como base teórica, a visão de Betti (1997 e 2001) e, a partir dela, como outros autores se relacionam com o tema.

Para o quarto capítulo, descrevemos a metodologia aplicada na pesquisa, com o passo a passo percorrido, a descrição do produto, os cuidados éticos que foram considerados para a realização da pesquisa, o cenário da pesquisa descrevendo o que é o CAp-UERJ, qual a sua estrutura física e sua organização, como funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, por fim, como é estruturada a Educação Física na instituição.

O quinto capítulo foi destinado à descrição dos resultados da utilização do vídeo na aula de Educação Física. Para um melhor entendimento, foram divididos os resultados em 3 categorias: interação social, comunicação e comportamentos.

Esperamos, ao final deste estudo, que ele tenha contribuído com uma pequena parcela para desmistificar e motivar outros professores a buscarem novos caminhos para inserirem, de fato, estes alunos nas aulas de Educação Física. Fazendo com que eles percebam que existe um caminho a ser trilhado por nossos alunos, que, de alguma forma, eles são capazes de aprender, que, a princípio, este aprendizado pode não ser tão simples como é para as demais crianças e nem suas ações serão realizadas de maneira generalizada por todos os alunos com autismo na escola, mas que precisamos investir e acreditar em suas potencialidades.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Neste capítulo pretendemos trazer para o debate conceitos relacionados ao universo do autismo, para isso o capítulo foi dividido em três partes: a primeira (item 3.1) será responsável por iniciar uma breve discussão sobre o processo histórico do Autismo, a segunda serão descritas algumas características das pessoas com TEA dando uma ênfase um pouco maior aos aspectos motores (item 3.2) e a terceira buscando contextualizar o autismo no contexto escolar (item 3.3). Acreditamos que esta reflexão seja de relevância, pois buscaremos compreender quem são essas pessoas, observar o seu passado e como o cotidiano escolar entende estes indivíduos a fim de contribuir para que no futuro não tenhamos retrocessos nos ganhos adquiridos.

1.1 Um breve histórico:

No passado muito se especulou sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que já foi definido como uma esquizofrenia infantil, psicose infantil e acreditou-se que sua origem tinha relação com a falta de afetividade materna. Orrú (2012) relata que a palavra autismo tem sua origem no grego “‘autós’ que significa por si mesmo” (2012 p.17). Esta mesma autora define que o termo é usado na psiquiatria para denominar comportamentos mais interiorizados, centrados em si mesmo.

Leo Kanner, na década de 1940, foi o primeiro pesquisador a publicar uma investigação sobre o transtorno, intitulado: “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p.17). Neste estudo, Kanner observou 11 crianças (8 meninos e 3 meninas) e segundo Orrú (2016) as caracterizou como um grupo que possuía: (a) uma incapacidade para estabelecer relações pessoais; (b) atrasos ou alterações na aquisição e uso da linguagem, podendo até chegar ao mutismo; (c) inclinação para a não aceitação de mudanças no ambiente e habilidade para a sequencialização e repetições ritualísticas (2016, p14).

Referenciando-se ao estudo de Kanner, Nascimento (2017) descreve que, “estas crianças apresentavam, ainda, déficits nas atividades motoras de maneira geral, mas demonstravam bastante habilidade na coordenação motora fina” (2017 p.29) e que o surgimento das características ocorria muito precocemente nos dois primeiros anos de vida. Esta precocidade no surgimento das características aliada a constância no quadro fez com que Kanner diferenciasse o autismo da esquizofrenia.

Outro pesquisador de extrema relevância foi Hans Asperger que estudou 4 crianças que apresentavam dificuldades em interagir socialmente, qualificando suas condições como as

de “psicopatias autísticas” (NASCIMENTO, 2017). A pesquisa de Asperger ocorreu em um momento histórico muito próximo ao de Kanner, no início da década de 1940. Apesar da proximidade cronológica, possuímos indícios de que ele não foi influenciado pelo estudo de Kanner, visto que apenas na década de 1980 sua obra, escrita em alemão, foi traduzida para o inglês e, assim, difundida mundialmente.

Asperger, observando as crianças de seu estudo, constatou basicamente algumas características descritas anteriormente na pesquisa de Kanner, tendo como diferencial o fato dos indivíduos possuírem o cognitivo preservado, alteração em relação a linguagem, sendo esta fluente, mas estereotipada em relação a prosódia, muitas vezes com dificuldades para compreensão e “estabelecer comunicação através de linguagem numa conversa social” (NASCIMENTO, 2017, p.31).

Ainda nesta década, um outro pesquisador, o psicanalista Bruno Battelheim, citado por Orrú (2016), que durante a segunda grande guerra esteve preso e graças a esta vivência, relacionou o suposto isolamento das crianças com autismo ao isolamento que era vivido em um campo de concentração. Ele também ratificou a teoria da culpabilização dos pais em relação a condição de seus filhos com autismo, já iniciada por Kanner.

Durante as décadas de 1950 e 1960 houve muitos equívocos sobre a natureza do autismo chegando a se aceitar que ele “era causado por pais não emocionalmente responsivos a seus filhos (a hipótese da “mãe geladeira)” (KLIN, 2006, p.04).

Nesta época as mães de crianças com autismo eram responsabilizadas, em função deste rótulo criado, de que elas eram frias e assim culpabilizadas pela condição de seus filhos, tal fato se perdurou por muito tempo gerando sequelas em inúmeras famílias (STONE, 1999).

O ano de 1978 é reconhecido na literatura como de grande importância (marco) em relação a classificação do TEA,

quando Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006, p.04).

Outra referência histórica importantíssima foi quando a psicanalista francesa Frances Tustin, que na década de 1980 em uma conferência em Paris destaca a “importância de uma abordagem educativa para os autistas” (ORRÚ, 2016, p.15). Tal fato é bastante relevante em função de Tustin referir-se a questões educativas para estas pessoas até então vistas apenas como pacientes.

Nesta mesma década, o autismo é classificado pelo DSM III² pela primeira vez como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TIDs). Tal classificação teve bastante influência dos estudos de Rutter e ocorreu em função das várias áreas de funcionamento afetadas (KLIN, 2006).

Lampreia (2004) analisa e divide os aspectos históricos relacionados com a conceituação do autismo em 3 momentos:

- 1ª Fase: com a conceituação inicial de Kanner onde o autismo era visto como um “distúrbio de contato afetivo” (2004, p.112);
- 2ª Fase: compreendida aproximadamente entre as décadas de 1970 e 1980 onde ele passa a ser entendido como um distúrbio cognitivo. Um “transtorno do desenvolvimento envolvendo déficits cognitivos severos com origem em alguma forma de disfunção cerebral” (2004, p.112).
- 3ª Fase: iniciada no final da década de 1980 com o enfoque mais desenvolvimentista onde na “base do autismo encontra-se um prejuízo biológico que seria responsável pelas características comportamentais” (2004, p.113).

Na década de 1990 destacaram-se alguns pesquisadores que contribuíram para a conceitualização do autismo tais quais: a) Gilberg por entender que o autismo é “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento” (ORRÚ, 2016, P.16); b) Rutter e Shopler que não entendem o autismo como “uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo de nível comportamental com etiologias múltiplas e graus variados de severidade” (ORRÚ, 2016, p.16).

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais está em sua 5ª edição – (APA,2014). Nesta versão, o autismo é entendido como um espectro e, por isso, possui diferentes níveis de acometimentos em diferentes áreas, podendo apresentar variações na percepção sensorial, na motricidade, na linguagem, entre outros. Este manual define o TEA como um Transtorno do Neurodesenvolvimento³ caracterizado

por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não

² O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 3ª edição (APA,2014).

³ Segundo o DSM-5 Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p.31).

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 (APA, 2014 p 31).

Assim, o TEA é definido como sendo um distúrbio do desenvolvimento neurológico presente desde a infância, manifestando déficit nas áreas sociocomunicativa e comportamental (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015). Após a definição realizada pelo DSM-V (APA, 2014), o autismo passou a ser entendido como um transtorno único, desta forma foram englobados em seu leque: a) autismo clássico; b) síndrome de Asperger; c) transtorno invasivo do desenvolvimento sem outras especificações; d) Transtorno Desintegrativo da Infância.

1.2 Características das pessoas com TEA

Geremias, Abreu e Romano (2017) especificam como as principais características de pessoas com TEA: a dificuldade em comunicar-se, compartilhar a atenção, de reagir a emoções de/com outras pessoas, identificar rostos e comportamentos sociais. Já Luiz e Moraes (2016) descrevem que, em tese, pessoas com TEA preferem as atividades individuais (sendo capazes até de ignorar a presença do outro), podem apresentar um atraso na linguagem ou não desenvolver linguagem oral, além de muita resistência a mudanças de hábitos. Também é comum apresentar fala repetitiva (ecolálica), em 3ª pessoa, com distorções na entonação e no volume da voz. Pode ocorrer a perda “de habilidades sociais já adquiridas por volta dos 12 aos 24 meses” (BRASIL, 2014, p.35) de forma gradual ou súbita.

Alguns autores descrevem que, de uma maneira geral, crianças com TEA possuem comportamentos incomuns com movimentos estereotipados, tais como: flapping de mãos, balançar o corpo para frente e para atrás, correr de um lado para o outro de forma aleatória, realizar saltos descontextualizados, girar o corpo sobre o próprio eixo. Também observamos ações repetitivas e ritualísticas como o empilhar ou alinhar brinquedos; estar atento a pequenos detalhes em lugares e objetos que, muitas das vezes, passariam despercebidos por pessoas de condutas típicas e a assimetria motora (coordenação motora ampla) (BRASIL, 2014). Whitman (2015) entende que elas podem apresentar características relacionadas a problemas: de linguagem, sensoriais, motores, de ativação, de interação social, de comportamento, assim como também possuem interesses, atividades e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados.

Os nossos sentidos são responsáveis pela forma como percebemos o mundo. Eles nos atentam para os acontecimentos em nosso entorno, mobilizando e orientando nosso comportamento, emoções e pensamentos. Desta forma, eles exercem grande influência no aprendizado tendo como premissa a orientação proprioceptiva⁴ assim como, a filtragem do que aprendemos sobre mundo que nos cerca. Problemas de ordem sensoriais são frequentemente percebidos em pessoas com TEA, que podem apresentar por exemplo, hiper ou hiposensibilidades táteis, auditivas, visuais, olfativas e/ou gustativas (WHITMAN, 2015).

Os acometimentos sensoriais podem variar entre: ter muita sensibilidade ao ser tocado de uma maneira geral, a texturas (prejudicando a manipulação de objetos), o caminhar sem sapatos e a utilização de certos tipos de roupas, até ter resistência a dor, a variações de temperaturas etc. Podem ser bastante sensíveis ao som de buzinas, apitos, zumbidos de fios de alta tensão, muitas pessoas falando ao mesmo tempo, bolas batendo no chão, sirenes ou parecer estar alheio a todos os estímulos sonoros ao seu redor, mesmo aqueles bem intensos. Para alguns, luzes brilhantes ou piscantes são insuportáveis, já para outros, estes estímulos, geram grande atração ou podem nem ser percebidos. Determinadas fragrâncias podem não ser toleradas por alguns ou para outros apresentar extremo fascínio (não necessariamente somente as agradáveis), assim como também podem apresentar aversão ou compulsão por determinados tipos de alimentos.

Alguns distúrbios sensoriais presentes em pessoas com TEA envolvem o sistema vestibular e o proprioceptivo que são responsáveis, respectivamente, por regular o nosso equilíbrio e em fornecer um “feedback sobre a posição corporal pelos músculos, tendões e ligamentos” (WHITMAN, 2015 p.60), tendo estes sistemas grande probabilidade de influência nas dificuldades motoras de algumas crianças com TEA.

Para algumas pessoas com autismo os problemas sensoriais podem interferir na capacidade de percepção/filtragem de estímulos múltiplos.

Crianças com este último tipo de problema podem ter dificuldade em acompanhar uma conversa quando há ruídos de fundo, ou ter problemas para focar um estímulo visual quando alguém está falando. Também há especulações de que a mistura sensorial (sinestesia) pode ocorrer em alguns indivíduos; por exemplo, uma pessoa pode ver sons ou ouvir imagens (WHITMAN, 2015, p.60).

Oliveira corrobora com este pensamento quando descreve que o aprendizado do aluno com autismo pode apresentar algumas peculiaridades em função de uma possível desordem sensorial. A autora cita as pessoas com autismo como tendo pensamentos visuais “de ordem

⁴ Segundo Magill a propriocepção “envolve a identificação senso-receptora das características de movimento do corpo e dos membros” (MAGILL, 2000, p.57).

concreta e se transformam em imagens e objetos mentais” (2013, p.05). Esta desordem sensorial descrita por Oliveira é complementada por Grandin e Panek quando descrevem:

Falo sobre problemas sensoriais desde que comecei a dar palestras sobre autismo, lá se vão trinta anos. Neste tempo, encontrei gente cuja audição oscila, e neste caso as palavras podem soar como num celular ruim ou como foguetes. Conversei com crianças que odeiam ir para a quadra esportiva por causa do sinal do placar. Vi crianças que só conseguem pronunciar sons de vogais, talvez por não ouvirem as consoantes. Quase todos são autistas e, na verdade, cerca de nove em dez pessoas com autismo apresentam um ou mais transtornos sensoriais (2015, p.54).

Conseqüentemente quando “os processos sensoriais são deficientes, a experiência sensorial é incompleta ou distorcida” (WHITMAN, 2015, p.61), sendo assim, sugerindo a possibilidade de pessoas com TEA apresentarem problemas na percepção de informações táteis que

podem resultar em prejuízos em: controle motor grosso (esquema corporal reduzido, prejuízo nas reações de equilíbrio, insegurança na postura e falta de destreza motora), controle da mão (deficiência na apreensão, controle isolado dos dedos, habilidades de manipulação e uso de instrumentos), controle motor oral (movimentos de língua isolados reduzidos, fechamento de lábios deficiente, instabilidade do maxilar e problemas de articulação)[...]. Em termos mais gerais, [...] indica que os problemas de discriminação tátil podem afetar atividades como ficar de pé, caminhar, alimentar-se e muitas outras da vida diária (WHITMAN, 2015, p.62).

A dificuldade com a interação sensorial é um fator de extrema importância para o desenvolvimento de uma criança, visto que comumente estamos cercados de inúmeros estímulos. Tal comprometimento pode vir a interferir negativamente nos processos de desenvolvimentos afetando outras áreas como a motora.

Magill (2000, p.57) destaca que um ponto importante para o controle do movimento é desempenhado pelo papel da informação sensorial, onde um movimento voluntário inicia-se com a identificação do estímulo gerador do processo, sendo estes percebidos pelos órgãos dos sentidos, analisados pelo sistema nervoso central, onde ocorre uma busca por padrões de similaridades de informações contidas na memória. A partir daí, há uma seleção de possíveis respostas, a escolha de uma mais adequada e a execução do movimento propriamente dito. Após o movimento ocorre um feedback⁵ com informações positivas ou negativas que geram um outro ciclo de ajustamentos. Logo, podemos perceber o ato motor como sendo um processo complexo, cercado de atenção e memória, envolvendo aspectos sensoriais, intelectuais e práticos.

⁵ É a informação sensorial (auditiva, visual, tátil ou proprioceptiva) enviada pelos vários receptores para manter o centro de controle atualizado sobre possíveis correções necessárias para a realização do movimento. (MAGILL, 2000, p.41).

Soares e Cavalcante Neto, quando se referem a motricidade de crianças com TEA, citam que poderão ocorrer prejuízos no “planejamento e sequenciamento motor, com dificuldades no processamento viso espacial, tendo prejuízos nas habilidades de entender e dar significado ao que é visualizado” (2015 p.447).

Whitman (2015) corrobora com o pensamento de que crianças com TEA apresentam frequentemente problemas motores, mas para ele ainda não existe clareza sobre a origem destes. Assim sendo, eles podem ocorrer por “imperfeições nas regiões motoras do cérebro, no sistema sensorial ou uma combinação delas e outras” (p.63).

O controle motor pode ser afetado adversamente por prejuízos nos sistemas nervoso central, músculo-esquelético e periférico, assim como por sistemas que controlam o planejamento motor e o processamento sensorial. Uma vez que cada um destes componentes desempenha um papel crítico no controle motor, uma deficiência em qualquer um deles pode influenciar negativamente os outros componentes e, em última análise, a aprendizagem motora e o desempenho. Os sistemas sensoriais, particularmente os sistemas visual, tátil, vestibular e proprioceptivo, exercem um papel central no desempenho motor, fornecendo informações que orientam a atividade motora (WHITMAN, 2015, p.65).

Este mesmo autor destaca a possibilidade de crianças com TEA apresentarem as seguintes características motoras: a) geralmente desajeitadas com um jeito diferente de andar; b) coordenação motora deficitária, apresentando dificuldades em atividades que necessitem do jogar e/ou segurar uma bola; c) equilíbrio comprometido quando por exemplo é solicitado ficar em apenas um pé de olhos fechados; d) pouca destreza manual para atividades relacionadas a coordenação motora fina como por exemplo amarrar os cadarços e para a grafia; e) dificuldade em atividades rítmicas; f) dificuldade para a preparação do movimento (planejamento motor).

Estes déficits motores são entendidos pelo autor como sendo elementos importantes, influenciando a capacidade de exploração do ambiente e abalando indiretamente o desenvolvimento cognitivo da criança com TEA de uma maneira geral (WHITMAN, 2015, p. 65-66).

Para Fonseca (2010) o autismo tem relação com disfunções no desenvolvimento neuropsicológico trazendo comprometimentos para a consciência do EU, proprioceptividade, somatognosias⁶ e disfunções como:

de atenção visual sustentada; de contato corporal e de desconforto e defensividade pélvica e tátil; de dificuldades empáticas; de interação e imitação; de afiliação e de

⁶ Termo derivado do grego “*sōma, -atos*”, que significa corpo, mais “*gnōsis*”, que é conhecimento, logo a palavra relaciona-se ao conhecimento geral do corpo. In Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 08/07/2019 17:10]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/somatognosia>.

gestualização; de instabilidade e de inquietude; de dispraxia desenvolvimental; etc. (FONSECA, 2010, p.19) (.)

A Consciência do Eu descrita por Fonseca (2010) funciona como um mecanismo administrador da aprendizagem, que deve ser alcançada corporalmente e caminha do ato reflexo para a reflexão. Para ele o seu funcionamento deve ser compreendido levando em consideração o contexto sócio-histórico no qual o indivíduo está inserido, “ou seja, pela sua ação contextualizada ao longo do seu desenvolvimento integrado” (FONSECA, 2010, p.25).

Desta forma, este autor entende a conquista do Eu, a consciência do corpo e da ação estão diretamente conectadas a estruturas denominadas como neurônios-espelhos. A função destes neurônios é muito relevante para os comportamentos dos seres humanos e “qualquer perturbação, desvio ou inação funcional pode desencadear sérios problemas de interação, empatia, imitação, sociabilidade, afiliação, aprendizagem etc” (FONSECA, 2010, p.34).

Orrú (2016) destaca que algumas pesquisas em neurociência indicam que pessoas com TEA possuem um mal funcionamento nos neurônios-espelhos. Lameira, Gawryszewski e Perreira Jr (2006) ao destacarem as funções dos neurônios-espelhos, expõem que

Crianças com autismo têm grande dificuldade para se expressar, compreender e imitar sentimentos como medo, alegria ou tristeza. [...] O comportamento autista reflete um quadro compatível com a falha do sistema de neurônios-espelho. O entendimento de ações (essencial para a tomada de atitude em situações de perigo), a imitação (extremamente importante para os processos de aprendizagem) e a empatia (a tendência em sentir o mesmo que uma pessoa na mesma situação sente, a qual é fundamental na construção dos relacionamentos) são funções atribuídas aos neurônios-espelho e são exatamente essas funções que se encontram alteradas em pessoas autistas (LAMEIRA; GAWRYSZEWski; PEREIRA JR, 2006, p.130).

A imitação pode ser entendida como um mecanismo inato que tem seu comando desempenhado pelos neuronios-espelho e sua função atrelada ao desenvolvimento infantil no que tange a ganhos relacionados a habilidades motoras, de comunicação e de interação social, pois as crianças aprendem por observações de padrões de ações, comportamentos e atitudes de pessoas que as cercam (GEREMIAS; ABREU; ROMANO, 2017).

Giffoni (2015) também corrobora com este pensamento estabelecendo uma relação entre o aprendizado e os neurônios-espelhos.

Para iniciarmos o nosso processo de aprendizagem dependemos, acima de tudo, da observação, da experimentação sensória, que estimularão os chamados “neurônios em espelho”. Estes neurônios desempenham função crucial para o comportamento humano. Eles são ativados quando alguém observa uma ação de outra pessoa. O mais impressionante é o fato de esse espelhamento não depender obrigatoriamente da nossa memória. Se alguém faz um movimento corporal complexo que nunca realizou antes, os neurônios-espelho identificam no sistema corporal os mecanismos proprioceptivos e musculares correspondentes e tendem a imitar, inconscientemente, aquilo que observou, ouviu ou percebeu de alguma forma (GIFFONI, 2015 P.31).

Desta forma, os neurônios-espelho possuem uma função de interpretar o comportamento do outro, “suas intenções, o significado social de seu comportamento e das suas emoções” (LAMEIRA; GAWRYSZEWSKI; PEREIRA JR, 2006, p.129). Eles são ativados não apenas quando observamos, mas também quando executamos, interagimos e nos comunicamos com alguém, possuindo assim, uma função mestre no processo de aprendizado (GEREMIAS; ABREU; ROMANO, 2017).

Fonseca cita a importância destes neurônios para a evolução da motricidade e para a linguagem. Ele descreve a função da imitação das expressões faciais, mímicas ligadas ao processo de comunicação e linguagem e afirma “que há uma gramática da ação que subjaz à gramática da linguagem” (2010, p.30).

1.3 TEA no contexto escolar

Quando observamos os relatos históricos, não só no Brasil, mas também em outros países, referentes às pessoas com deficiência, notamos que, durante muitos anos, elas foram vistas de forma depreciativa e como incapazes de produzir e aprender. Em relação a pessoas com TEA isso não foi diferente, por apresentarem comportamentos atípicos, sua escolarização é considerada, por muitos, um desafio. As justificativas encontradas para esta afirmativa se dá muito em virtude da inabilidade escolar para lidar com algumas características apresentadas por estas pessoas, como por exemplo, os comportamentos estereotipados (COSTA, 2015). Desta forma, elas se constituíram como pertencentes a um grupo de minorias em relação aos seus direitos educacionais.

Whitman (2015) relata que a história acadêmica das pessoas com autismo encontra-se imersa na história das doenças mentais e da deficiência intelectual, logo, quem primeiro as estudou foi a medicina psiquiátrica. Quando traçamos uma linha histórica da educação voltada para pessoas com deficiência no Brasil, evidenciamos o atendimento a estas pessoas sendo realizado em um primeiro momento em hospitais psiquiátricos, asilos e escolas especiais, sendo inicialmente os médicos que

foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Em 1900, durante o “4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia”, no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, que versava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (MENDES 2010, p.95).

Como percebemos no texto, a expressão “idiotas” era o termo que na época representava deficiência e durante muito tempo observamos como foi trivial por parte da sociedade a utilização de termos pejorativos e depreciativos para se relacionarem a estas

pessoas, levando ao entendimento de que elas eram incapazes de produzir e de aprender.

Costa (2015) descreve que a criação do primeiro espaço escolar ligado a psiquiatria, ocorreu em São Paulo no ano de 1921 e surgiu da necessidade de um grupo de médicos de inserirem conteúdos pedagógicos nos tratamentos. Segundo esta autora, as

crianças com algum problema pedagógico ficavam segregadas com os loucos. Somente em 1921, passaram a ter orientação pedagógica atrelada ao atendimento clínico, quando foi construído um pavilhão no Hospício do Juquery, em São Paulo, no qual, posteriormente, foi criada uma escola de nome Pacheco e Silva. Nessa instituição, a educação das crianças era feita em classes separadas e coletivamente a partir da metodologia do aprender a aprender, envolvendo ortopedia mental, corrigindo a atenção, a memória, a percepção, o juízo e os comportamentos a partir de técnicas comportamentais, com treinamentos e repetições em ordem crescente de complexidade. As instruções a essas crianças eram realizadas por mestres vindos da Europa e dos Estados Unidos e por médicos, auxiliados pelos pedagogos (COSTA, 2015, p. 39).

É importante ressaltar o caráter comportamental atrelado ao ato de aprender já utilizado na época. Assim, são evidenciadas ações corretivas centradas em repetições e técnicas de treinamentos que buscavam trazer estas crianças o mais próximo dos padrões de normalidade considerados para a época. Um ponto bastante importante observado neste fragmento de texto foi referente ao ato de correção do “juízo” fazendo menção a falta de razão, discernimento, evidenciando o entendimento de déficit cognitivo.

A década de 1930 foi marcada pela criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁷ no governo de Getúlio Vargas e, com este, o surgimento do termo “ensino emendativo”. Bentes e Hayashi (2016, p.864) descrevem o termo como derivado “do latim emendare, que significa corrigir falta, tirar defeito, [...]”. Tal denominação evidencia o pensamento da época para o ensino de pessoas com deficiência que possuía o objetivo de reabilitar estes alunos. O conceito de reabilitação continha a intenção de conserto do que estava errado no sujeito a fim de inseri-lo na sociedade. Esta intenção é percebida logo no início do decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934 que cria a Inspeção Geral do Ensino Emendativo.

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes; (BRASIL, 1934)

Considerando que existem presentemente, no Brasil, cerca de quarenta mil cegos e aproximadamente trinta e cinco mil surdos-mudos e grande número de anormais de outra espécie, na sua quasi totalidade entregues à própria sorte; (BRASIL, 1934)

⁷ Atual Ministério da Educação - Dados retirados do site <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>

No fragmento do decreto “a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes” fica evidente, mais uma vez, o caráter comportamental destinado as ações pedagógicas, centrado na classificação da sociedade dividida entre pessoas “normais” e “anormais” e, para estas últimas, as que fugiam dos padrões da época eram destinados treinamento para a adequação à sociedade, mas apenas para aqueles que se supunham terem condições, aos casos mais severos eram destinados as internações. Um outro ponto observado é a utilização dos termos: “anormais de outra espécie”, “entregues à própria sorte” e “menos oneroso”, mais uma vez fica evidente a utilização, em um caráter educacional, de termos fortes, pejorativos, estigmatizante da pessoa com deficiência que mostram como era a visão da sociedade em relação a estas pessoas, assim como também eram inexistentes ou inadequados os atendimentos educacionais e a intenção da diminuição dos gastos públicos destinados a pessoas com deficiência.

Com a promulgação da Lei 4024/61 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBEN) o termo ensino emendativo é modificado para Educação de Excepcionais, termo ainda forte e depreciativo. Nela, a Educação para pessoas com deficiências era identificada no “Título X” contendo apenas dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Somente após esta promulgação é que as entidades privadas de cunho filantrópico começaram a aparecer fortemente no cenário da educação para pessoas com deficiência.

Em nível mundial, Costa (2015) relata que é apenas em 1962 que surge, na Inglaterra, a “*National Autistic Society*”, primeira associação formada por pais e profissionais responsáveis por debater as questões do autismo. De início, esta associação possuía três objetivos que eram: “abrir uma escola para crianças com autismo, uma residência para os adultos e criar um serviço de informação e apoio para outros pais” (MELLO et al, 2013, p. 16). No ano seguinte, os fundadores estipulam a figura de uma peça de quebra-cabeça como a que melhor traduz a questão do autismo.

No período da ditadura militar no Brasil (1964- 1985) observamos um grande aumento dos serviços assistencialistas voltados para a educação de pessoas com deficiência, principalmente no que se referia a deficiência intelectual. Curiosamente apenas em 1983 é que surge em São Paulo a AMA - Associação de Amigos do Autista, fundada por um grupo de pais e inicialmente dirigida pelo médico neurologista Raymond Rosenberg. A AMA foi

primeira instituição voltada especificamente para o atendimento educacional para pessoas com autismo no Brasil (COSTA, 2015).

Após a divulgação desta associação outras foram surgindo em outros estados brasileiros, com este crescimento surge então a necessidade de uma unificação das entidades em prol da luta pelo autismo, surgindo em 1988, na cidade de Belo Horizonte, a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), agora com abrangência nacional e totalmente voltada para a luta em defesa dos interesses das pessoas com autismo e das suas famílias.

Os serviços oferecidos, nestas instituições e nas demais voltadas principalmente para a deficiência intelectual, ainda possuíam uma abordagem muito mais terapêutica do que educacional em que o trabalho era composto por técnicas comportamentais e muito concentrado nas Atividades de Vida Diária (AVD) fazendo com que estes alunos participassem de “um interminável processo de prontidão para a aprendizagem” (GLAT 2009, p 20).

Com o processo de redemocratização do país e o fim da Ditadura Militar, as pessoas que até então viviam segregadas em instituições especializadas passam a ter o direito (possibilidade) de serem integradas as instituições regulares. Podemos observar este progresso no fragmento da Constituição de 88 o que se refere a educação:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

Já na constituição de 1988 aparece a definição “portadores de deficiência”, mudança realizada por pressões de grupos sociais com a intenção de melhor definir estas pessoas, reparando estigmas historicamente vividos. Notamos também, o aparecimento do termo “preferencialmente”, a princípio, evidenciando que o aluno com deficiência teria a possibilidade de usufruir da educação regular. Tal oferta não era estendida para todas as pessoas com deficiência, na época, apesar de se acreditar que elas deveriam ter condições de vida o mais “normal” possível, apenas aqueles que se adaptavam à escola com um grau moderado a leve de comprometimento teriam esta alternativa.

O ano de 2012 foi um marco importante para a causa do autismo. A Lei Berenice Piana como é conhecida a Lei 12.764 de 2012 foi sancionada e “institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012).

Pensando sobre a ótica da educação, as pessoas com TEA passaram a ter uma lei particular que garantisse a elas direitos elementares que, muitas das vezes, foram negados

(principalmente na rede particular de ensino) como, por exemplo, o de terem um acompanhante habilitado, flexibilização curricular e de horário.

Um longo caminho foi percorrido até este momento, com a Lei Berenice Piana, pessoas com TEA, aqui no Brasil, passaram a ser consideradas pessoas com deficiência para efeitos legais. O que para alguns pode parecer um ponto negativo, na verdade, esta categorização passa a garantir, para este grupo de pessoas, direitos legais básicos, antes negados, como o de ter o diagnóstico o mais precoce possível, que pode ser óbvio, mas não é tão simples assim.

Não existe ainda um exame que diagnostique o transtorno, porém existem exames que auxiliam neste diagnóstico, que é realizado por uma avaliação clínica, tendo como base observações diretas do comportamento do paciente, assim como, entrevistas realizadas com a família. A partir deste diagnóstico, as famílias podem ter o acesso, um pouco mais facilitado, a processos de estimulação, tratamentos e escolarização, que venham beneficiar a criança com autismo.

Um grande alerta para a questão do diagnóstico diz respeito a como ele é percebido dentro do ambiente escolar. Ele não deve ser visto como um balizador de impossibilidades, engessando o processo de ensino e aprendizagem, nem tão pouco trazer receitas padronizadas de como lidar com alunos com TEA, ele não deve resumir uma pessoa ou a sua personalidade. Os professores que lidam com pessoas com autismo devem estar atentos para perceber as singularidades destes alunos, portanto, apesar do transtorno apresentar características comuns, ele se apresenta em formas e intensidades diferentes entre os indivíduos. Quando estes profissionais possuem um censo investigativo, eles percebem pequenas nuances que geram “as janelas de oportunidades” (WHITMAN, 2015) para as intervenções, descobrindo assim, as habilidades, o(s) ponto(s) de interesse(s) dos alunos e, a partir destes, podem realizar as intervenções pedagógicas.

O professor, imerso na sociedade medicalizada, vem contribuindo para a posição vulnerável desses estudantes através de práticas pedagógicas não-reflexivas e colaboradoras da opressão a que esses estudantes são submetidos socialmente em função de um rótulo diagnóstico. A discussão caminha no sentido da compreensão de que o professor faz parte dessa realidade que torna o educando vulnerável, e precisa, ao refletir e agir sobre sua ação, estabelecer uma práxis que rompa com práticas pedagógicas opressoras e massificadoras (SILVA et al, 2014 p.1).

Para Orrú (2013) a utilização do diagnóstico como um norteador do processo de ensino e aprendizagem pode fazer com que sejam menosprezados elementos individuais relevantes a pessoa com TEA, fazendo com que estas pessoas passem por um processo

denominado pela autora como o de “coisificação” do ser humano, deixando de ser percebido como uma pessoa, que possui suas particularidades e passando a ser compreendida apenas como um autista.

A partir da coisificação é comum o desenvolvimento de estigmas e preconceitos expressados por percepções de menos-valia, incapacidade, infantilização, subestimação, piedade, medo, rejeição, marginalização e exclusão do indivíduo pela sociedade. As barreiras atitudinais não são únicas, elas surgem à medida que a sociedade se transforma e geram uma cicatriz que pode se mostrar perdurável no sujeito com necessidades especiais (ORRÚ, 2013, p.1424-1425).

Estes conceitos equivocados e preconceituosos deixaram e deixam ainda marcas profundas na forma como a escola percebe a criança com TEA, tornando evidente apenas as suas imperfeições e esquecendo o sujeito e, conseqüentemente, as suas potencialidades (ORRÚ, 2013).

Ao refletirmos sobre como se construiu historicamente o processo de escolarização voltado para pessoas com TEA, percebemos que o problema relatado acima é fruto de um rastro deixado, uma construção de conceitos equivocados que apontam preconceitos, estigmas sobre a criança com autismo e que estes geram marcas muitas das vezes profundas nestas pessoas (ORRÚ, 2013). Cabe ao professor quando este possui um posicionamento crítico questionar e assim romper com estes padrões preestabelecidos.

Os estudantes com autismo, assim como as pessoas com deficiência, estão no grupo de pessoas consideradas improdutivas dentro da organização da sociedade capitalista. Este grupo de pessoas está vulnerável nos sistemas educacionais por estarem vivenciando os efeitos iatrogênicos⁸ da medicina em seu cotidiano de aprendizagem que vem imprimindo práticas docentes condicionantes, modeladoras de comportamento e massificadoras nos contextos escolares (SILVA et al 2014, p1).

Em relação às práticas escolares condicionantes e modeladoras, elas são basicamente pautadas por técnicas comportamentais (teoria Behaviorista⁹), centradas na relação estímulo-resposta, contendo práticas de recompensas ou reforçadores (condicionamentos operantes¹⁰). As técnicas mais difundidas encontradas são: TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras) e a ABA (Análise Aplicada do Comportamento). Estas técnicas são condicionantes e, muitas vezes, buscam a reorganização destes indivíduos por rotinas intensas (COSTA, 2015).

⁸ São os efeitos sociais não desejados e danosos do impacto social da medicina (Silva et al 2014 p.12).

⁹ Abordagem oriunda da Psicologia que objetiva prever e controlar o comportamento.

¹⁰ Foi definido por Skinner de origem comportamental descreve que um comportamento é reforçado por um estímulo que resulta em uma possibilidade grande de ser futuramente replicado (UBIED, 2017 p.20).

Destacamos também a Modelagem em Vídeo ou Vídeo Modelagem (VM). Ubied (2017) cita que sua origem vem da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura¹¹ de 1977 tendo como foco central a demonstração correta de um comportamento para um aluno a fim de que este o imite.

Rodrigues e Almeida (2017) descrevem resumidamente VM como sendo a “imitação de alguns comportamentos ou habilidades demonstradas por meio de vídeos por um adulto ou pares” (2017, p.597), tornando-se um bom recurso para a aprendizagem de pessoas com TEA, pois utiliza-se de pistas visuais. Sendo assim, podemos entender a VM como utilização da modelagem proposta por Bandura sendo realizada por meio de uma gravação de vídeo.

Rodrigues; Campos e Almeida explicitam esta técnica da seguinte maneira:

um indivíduo assistindo um vídeo de um modelo/ator realizando um comportamento desejado antes de pessoalmente exercitar a habilidade a fim de facilitar a aprendizagem. Para tanto, primeiramente é gravado em uma máquina fotográfica ou filmadora um modelo demonstrando a habilidade que deverá ser aprendida. Após a confecção do vídeo, em cada sessão de ensino este vídeo é assistido pelo indivíduo e, posteriormente, ele é convidado a imitar a mesma habilidade que assistiu. Durante a aplicação do VM, o indivíduo é convidado a prestar atenção no vídeo exibido na frente dele, para que realmente aconteça a aprendizagem. Este método se torna vantajoso por poder ser acessado a qualquer momento e por ser utilizado em diferentes ambientes como casa, trabalho, escola e comunidade de uma forma geral (RODRIGUES; CAMPOS; ALMEIDA 2015, p.382).

Podemos dizer que na VM, o vídeo se transforma em um elemento mediador, pois ele assume o papel de facilitador da aquisição da habilidade ou comportamento a ser apreendido. De uma maneira geral existe uma unanimidade de pensamento, por parte dos autores, em relação aos tipos de VM existentes. Destacamos a visão de Rodrigues e Almeida (2017) que defendem a existência de três tipos:

- 1) Modelagem em Vídeo com outros como modelo (MVO)- Utiliza-se um modelo, alguém conhecido ou não para reproduzir o modelo a ser aprendido;
- 2) Automodelagem em Vídeo (AV) – Utiliza-se o próprio aluno como modelo, para ele se observar realizando a atividade ou tarefa. É importante a edição do vídeo para que ele dê as pistas de acertos da tarefa;
- 3) Modelagem em vídeo a partir do ponto de vista (MVPV) - filmado em primeira pessoa, o vídeo é confeccionado com a câmera na altura do ombro onde somente as mãos do modelo aparecem realizando o objetivo. Tal perspectiva pretende representar o olhar do aluno.

¹¹Psicólogo Canadense nascido em 1925, apesar de ser reconhecido mundialmente suas obras são pouco difundidas no Brasil. Idealizador da Teoria Social Cognitiva (TSC) que congrega diversos princípios tais como: Teoria da Reciprocidade Triádica, Teoria da Agência Humana, Teoria da Aprendizagem Social, Teoria da Autoeficácia, Teoria da Autorregulação e Teoria do Desengajamento Moral (SILVA; ALVES 2016).

É inegável a importância deste e outros métodos e das rotinas para pessoas com TEA, principalmente nos casos mais severos, mas um ponto importante que precisamos estar atentos é que apesar das necessidades, das rotinas, da importância dos métodos, eles são aplicados em pessoas e eles só existem porque acreditamos no potencial destes indivíduos. Nenhum método, nenhuma técnica devem se sobrepor ao ser humano. Precisamos estar alerta ao aplicá-los, para estabelecer uma relação de aprendizagem recíproca, dialógica que necessita de afeto, esperança, confiança para ambos. Devemos estar atentos e críticos para perceber as nuances deste processo a fim de humanizá-lo.

Costa; Ferreira; Leitão (2017) reforçam a importância do conhecimento não só a respeito do transtorno de uma maneira geral, mas principalmente sobre a condição (dificuldades e potencialidades) do aluno para a elaboração de um plano de ensino que contemplem estratégias para a real participação dos alunos com TEA nas aulas.

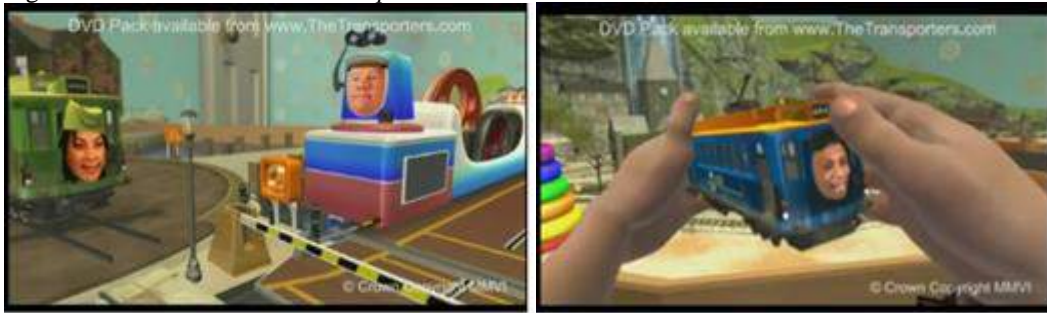
A partir da estruturação desta forma diferenciada de pensar, sentir e perceber o mundo, observamos a necessidade dentro do cotidiano escolar de um rompimento com o tradicional. Oliveira (2013) cita a importância dos estímulos visuais para pessoas com TEA como sendo

um dos maiores trunfos para o autista já que é o sentido de maior capacidade. Com isso, a Tecnologia é uma aliada, uma vez que o apoio visual tecnológico pode ajudar na construção de uma melhor comunicação (OLIVEIRA 2013, p.10).

Golan et al (2009) desenvolveram uma pesquisa bem interessante que procurou avaliar a eficácia de um desenho animado “The Transporters”, projetado para auxiliar crianças com TEA a compreender algumas emoções. Esta pesquisa, embora não seja voltada para escola e nem tão pouco para a EF, é de extrema relevância, pois se utiliza de animações para desenvolver o aprendizado de emoções.

“*The Transportes*” foi projetado pensando na zona de interesse que muitas crianças com TEA apresentam. Ele leva em consideração a previsibilidade dos movimentos dos meios de transportes em parceria com a atratividade de um desenho animado. Como uma das características destas pessoas é a dificuldade no reconhecimento das emoções este programa busca desenvolver este conhecimento por intermédio destes pequenos filmes, em um ambiente controlado pensando na sua generalização.

Figura 1: Cena da série “*The Transporters*”



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8kU_CQGWBsU

A pesquisa foi projetada e desenvolvida para ocorrer em dois ambientes: a) nas residências das crianças sobre a supervisão de seus responsáveis; b) as análises foram programadas para ocorrerem em um centro de testes de uma universidade inglesa. Desta maneira todo o processo ocorreu em ambientes com estímulos controlados, bem diferente do que ocorre dentro da escola. Como resultado ela mostrou que as crianças com TEA que foram submetidas ao programa tiveram ganhos significativos em suas habilidades de compreensão e reconhecimento de emoções.

Percebendo esse benefício constatado pela pesquisa e percebendo a necessidade de buscar novos caminhos para auxiliar o processo de escolarização de alunos com TEA, nos questionamos o porquê de não utilizar estes conhecimentos dentro da escola. A EF está presente no cotidiano escolar e como tal não deve estar isenta de sua responsabilidade com estes alunos, desta forma um possível investimento em práticas com recursos áudio visuais e tecnológicos pode ser uma opção para auxiliar neste processo.

Atualmente, apesar de existirem pensadores progressistas que tratam do desenvolvimento da criticidade envolvendo as práticas corporais e alguns desses pensadores entenderem a utilização do estudo das mídias como um elemento valioso para desenvolver uma EF problematizadora, ainda encontramos muitas resistências ao novo, principalmente com relação as propostas que se distanciam do que durante muito tempo foi a essência da disciplina: as atividades práticas; fato que pode ser um gerador de problemas para a efetivação da inclusão de alguns alunos com TEA que por terem um desenvolvimento atípico necessitam, por exemplo, de pistas visuais para a compreensão das atividades.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo, objetivamos discutir um pouco sobre a EF escolar a fim de compreender do que se trata essa disciplina, a sua relevância e como ela pode contribuir para a inclusão de pessoas com TEA no contexto escolar. Para isso, ele foi subdividido em dois itens: em um primeiro momento (item 4.1) pensou-se em um apanhado histórico com a intenção de entender o legado deixado pela sua prática ao longo dos tempos, o porquê de ainda hoje possuímos alguns currículos centrados em esportes ou algumas posturas que dificultam a inclusão de uma maneira geral nas aulas; e em um segundo (item 4.2), a meta foi a de fazer uma relação entre a disciplina e as pessoas com autismo com a finalidade de buscar alguns conhecimentos que auxiliem ao professor de EF a entender como ele pode, com condutas simples, contribuir para o enriquecimento social e motor de crianças com TEA.

2.1 A Educação Física ao Longo dos Tempos...

Atualmente, a EF faz parte do conteúdo curricular da Educação Básica e segundo Betti e Zuliani deve “introduzir o aluno na cultura corporal¹² do movimento” (2002, p.75). Os autores também descrevem que as ações pedagógicas referentes à EF são sempre vivências impregnadas de corporeidade, sentimentos e relações onde a função do professor é a de mediar o processo e buscar a inclusão de todos os alunos.

Tal linha de pensamento é bem diferente da realidade que tivemos no passado, onde a filosofia norteadora da EF foi a da exclusão dos mais fracos, a valorização dos mais hábeis, com papel doutrinador, comportamental e meramente reprodutor de movimentos, em que o corpo era visto quase que como uma máquina.

Quando analisamos este passado, percebemos que a EF esteve presente na sociedade desde as civilizações mais antigas, tendo como principal característica o “adestrar/treinar as qualidades físicas dos jovens e prepará-los para a guerra”. Ao longo do tempo, foi utilizada como fins políticos doutrinários e mantenedores de “status quo” tendo como precursoras instituições militares e médicas. Seu objetivo fulcral foi o de “educadora do corpo”, uma disciplinadora de “indivíduos a partir dos seus corpos” e, para isso, utilizou-se de atividades físicas tendo os conteúdos ginásticos e do esporte como os seus principais componentes

¹² Coletivo de autores descreve cultura corporal sobre o ponto de vista de uma reflexão pedagógica, com sendo “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (1992, p.38).”

(NUNES, 2012, p.2).

A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica. Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil. Esses movimentos são signatários do entendimento de que a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto; lá, onde o controle do comportamento pela consciência falha, é preciso intervir no e pelo corpóreo (BRACHT, 1999, p.73).

Dentro deste contexto, o corpo e o seu funcionamento foram estudados, fragmentados e igualados “a uma estrutura mecânica”, à vista disto o cenário científico mundial se estruturou de maneira a entendê-lo como uma máquina (visão meramente mecanicista e dicotomizada), separando corpo e mente, as funções motoras do pensar e do sentir. Assim, foi bastante comum a difusão de pensamentos do tipo: “o corpo não pensa, é pensado”. Sobre esta conjuntura doutrinadora, médica e dicotomizante foram criadas e difundidas mundialmente a base da EF (BRACHT, 1999, p73).

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 1999, p.73).

Os métodos ginásticos (sueco, alemão e francês) foram os precursores dos programas de atividades físicas. Com origem Europeia, eles foram por longos anos os balizadores das práticas sistematizadas e em muito influenciaram a construção da antiga EF. De uma maneira geral, tinham por características movimentos pré-determinados onde todos realizavam os mesmos movimentos (homogeneização do corpo pelo movimento) sem levar em consideração as características individuais das pessoas.

Bracht (1999) descreve que dentro do contexto escolar, a EF passa a ser utilizada como uma prática pedagógica a partir dos séculos XVIII e XIX levando a sua contribuição higienista, comportamental e doutrinadora, com fortes influências de instituições militares e médicas, para dentro da instituição escola. No Brasil, sua inserção como disciplina curricular remete ao século XIX com a reforma Couto Ferraz de 1851. Sofrendo influências dos movimentos históricos, acompanhou todo o processo político brasileiro onde contribuiu para a estruturação de uma escola depositária, tecnicista, reprodutora, competitiva, excludente, alienante e dividida entre o físico e o intelectual. Construção esta, de escola, que Freire (2002)

fez duras críticas e denominou como “Educação Bancária”¹³.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase que servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na história brasileira, tanto a prática como na reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1997, p.22).

Sendo assim, também dentro da escola, a EF foi utilizada como um instrumento de manutenção e controle social no qual a elite brasileira possuía preocupações relativas “a regeneração da raça, com a procriação, com a saúde física de homens e mulheres, entendidos como soldados da Pátria” (CHICON, 2008, p.17), se tornando um instrumento utilizado para “forjar indivíduos saudáveis e úteis para ocupar funções específicas na produção” (CHICON, 2008, p.17).

Com a concepção de disciplina meramente voltada para a formação de um corpo saudável e dócil, podemos observar muito claramente que o “pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil” (SOARES, 2004, p. 119). Esta intervenção médica ajudou a influenciar na forma pejorativa como as pessoas com deficiência eram vistas (como doentes, precisando de cura e reabilitação para sua reinserção na sociedade) e, assim, destinadas às instituições segregadoras.

Chicon (2008) admite que foi a Escola de Educação Física do Exército quem mais propagou esta visão eugênica¹⁴ na EF. Tendo o Exército como a instituição responsável pela formação dos profissionais de EF que atuavam dentro da escola foi bastante comum a não aceitação de pessoas com deficiências, como também foi “deixando à margem os alunos menos habilidosos ou aptos” (p. 18) das aulas de EF.

No período compreendido de 1950 até 1968, por influência francesa, é difundido no Brasil o “Método Desportivo Generalizado” que incorporou o esporte aos métodos de EF (CHICON, 2008), assim, sobre essa nova ótica, o esporte cresce e torna-se o principal conteúdo da EF na escola.

Novamente sob influência do governo militar, o processo de esportivizar a Educação Física teve início, pois o esporte começou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física adequando-se aos objetivos e práticas pedagógicas, contrapondo-se aos métodos da ginástica tradicional, entendendo que o governo militar investiu em diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração e segurança nacional (NUNES, 2012, p. 4).

Nunes reflete que neste período a prática de atividades esportivas era entendida como

¹³ Em Pedagogia do Oprimido Paulo Freire define Educação Bancária como aquela que se “torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (2002 p.33).”

¹⁴ *Eugenia* significa a tentativa, por meio da medicina, de se buscar uma raça pura (SOLER, 2005, p.65).

a maneira ideal para “melhorar a força de trabalho, ou seja, mão-de-obra qualificada, e uma possível formação de exército, que seria composto por jovens fortes e saudáveis, influenciados pela perspectiva militar,” (NUNES, 2012, p. 4) sendo neste período o qual o nacionalismo e o esporte estiveram mais próximos.

Paralelamente, no fim da década de 50, começam oficialmente as atividades físicas voltadas para pessoas com deficiência e também surge o termo Educação Física Adaptada (EFA), termo definido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD). Segundo Costa e Sousa (2004, p. 29) a EFA surge para suprir a necessidade deixada pela EF geral que na época não dava conta das especificidades das pessoas com deficiência.

A educação física começa a se preocupar com atividade física para este grupo de pessoas apenas, aproximadamente, no final dos anos de 1950, e o enfoque inicial para a prática dessas atividades foi o médico. Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto os exercícios corretivos e de prevenção (COSTA; SOUSA, 2004, p. 28).

Costa e Sousa (2004) se referem à Educação Física como uma das matérias que, embora tenha se constituído como uma disciplina que valorizava os mais fortes e hábeis, contraditoriamente foi uma das áreas que mais entendeu e se desenvolveu em relação a práticas voltadas para as pessoas com deficiências. Este desenvolvimento ocorreu a partir de atividades físicas reabilitadoras e práticas esportivas que valorizavam as possibilidades motoras que os corpos produzem. Em relação às práticas esportivas, o foco, muitas vezes, foi o de melhoria da performance, do rendimento. Assim, foram criadas instituições que se constituíam com este intuito, o de organizar pessoas com as “mesmas” deficiências para entre si praticarem atividades físicas e esportivas direcionadas às suas características. Apesar de todo esse esforço, observamos ainda, o caráter segregacionista, pois nem todos tiveram a oportunidade de fazer parte de programas de alto rendimento e, principalmente, dentro de unidades escolares.

São inegáveis as contribuições trazidas pela EFA enquanto área do conhecimento, prática de atividade física e desportiva pelo portador¹⁵ de deficiência, porém não podemos deixar de explicitar o caráter segregacionista existente nessas práticas, ficando evidente na medida em que são vivenciados somente por grupos de deficientes (COSTA; SOUSA, 2004, p. 35).

Darido (2011) descreve que do final da década de 1960 até o final da década de 1970, no Brasil, ocorreu uma ascensão do esporte.

Nessa época, os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país

¹⁵ Termo utilizado na época para pessoas com deficiência.

através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a idéia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO, 2011, p. 2).

Betti (1997) destaca que a partir da década de 1980, “sob os ventos do processo de redemocratização do país” (p.7), a EF se liberta da dominação médica e militar, gerando novas ideias e propostas pedagógicas. Nunes ressalta que nesta década a EF sofre mudanças alterando o seu foco de atuação, deixando a função de promover o esporte em padrões de alto rendimento e passando a perceber os alunos em seu processo de desenvolvimento.

Para este período, no cenário brasileiro, surgem basicamente duas vertentes para a EF: uma que a identifica como uma ciência básica e aplicada, em que o seu próprio objeto de estudo é o da motricidade humana, a ação motora e o movimento, tendo a EF escolar como um ramo desta vertente. E a outra que entende a EF como uma prática pedagógica “balizada, em primeira instância, pela Pedagogia” (BETTI, 1997, p. 8), que questiona os seus fundamentos e seu papel social, entendendo que antes de qualquer coisa a EF é uma prática social onde os elementos centrais giram ao redor da esfera da cultura corporal.

Com o processo evolutivo, a EF ampliou seus horizontes e permitiu sofrer influências de outras áreas como, por exemplo, da Psicologia, Filosofia entre outras. Mudou a ótica deixando de ver o corpo como uma máquina e passando a ver esse corpo repleto de sentimentos e de marcas impressas por sua história de vida.

Saiu da concepção militar/médica para a humana e se construiu como uma disciplina pedagógica e crítica. Desta forma, surgiram novas tendências como a crítico superadora que, segundo Darido (2011), entende que a EF é “uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira”. (p. 9); e a abordagem sistêmica, tendência defendida por Betti (1994) que nada mais é do que dar uma criticidade às vivências práticas das aulas, não bastando a simples execução de um movimento, mas sim, refletindo sobre o porque necessitamos deste. Os conteúdos trabalhados são os mesmos dos citados anteriormente. O que difere nesta abordagem é a crítica, é a possibilidade de quebra de paradigmas socialmente preestabelecidos referente às práticas esportivas e corporais. Um outro ponto de divergência é que agora não se admite a exclusão de ninguém, ou seja, se prega a inclusão de todos. “O mais importante é denominado princípio da não exclusão, segundo o qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas de Educação Física” (DARIDO, 2011 p. 10).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divide em cinco as áreas de conhecimento para o ensino fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza,

Ciências Humanas e Ensino Religioso) e insere a EF no bloco referente a Linguagens, desta forma ela além de componentes físicos também é reconhecida contendo um papel sociocultural em relação a formação dos alunos. Sobre a ótica da BNCC a EF é um

componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p. 213).

Nesta percepção o movimento, por estar inserido em um contexto socio cultural, é percebido como um elemento da cultura onde as práticas corporais devem receber o tratamento de “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213). Assim, não se valoriza mais o fazer pelo fazer, mas sim o experimentar e analisar as diferentes maneiras de expressão.

Ainda analisando a visão da EF pela BNCC, existem

três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: **movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

Assim, os conteúdos da EF no Ensino Fundamental foram divididos em seis unidades temáticas: 1-brincadeiras e jogos; 2-esportes (de marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate); 3-ginástica (geral, de condicionamento físico e de conscientização corporal); 4-danças; 5-lutas e 6-práticas corporais de aventura.

Esta nova organização didática dos conteúdos curriculares propicia que a confecção dos currículos possa ser mais diversificada fugindo das práticas tradicionais, mas sempre levando em consideração o local, as características, os alunos e as possibilidades da escola. Desta forma, atualmente, podemos perceber a possibilidade de se tornarem frequentes nas práticas da disciplina, conteúdos como o parkur, yoga, danças das mais diversas como a de salão ou street dance, lutas de origens indígenas, brincadeiras de ruas, assim como os esportes interativos.

Nunes (2012) acredita que apesar das novas vertentes, das discussões e debates referentes a função da EF ela ainda é entendida como um sinônimo de esporte e que quando este conteúdo não está presente nas aulas geram uma sensação de descaracterização da disciplina. Através desta visão herdada do passado, percebemos que ainda parte da sociedade vê a disciplina como possuidora de um caráter eminentemente prático e sem cunho intelectual e pedagógico.

Rodrigues (2003) identifica essa “cultura desportiva e competitiva” (p.71), muito

presente até hoje nos currículos de EF, como “um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição” (p.71) e dentro deste universo de alunos estão aqueles que se encontram acima do peso, com algum tipo de dificuldade motora, os com deficiência, entre outros.

Atualmente, a EF muito se modificou em relação ao seu passado excludente e subserviente e hoje a sua base teórica se faz entender como uma disciplina que possui um papel educador, crítico, reflexivo e agregador que busca a autonomia, o respeito às pessoas e opiniões diferentes, sendo uma disciplina que não mais aceita a exclusão de nenhum tipo em sua prática. Apesar desta evolução teórica ela, na prática, ainda está se despidendo de conceitos construídos no passado principalmente em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas aulas.

2.2 Educação Física e o TEA

Santaliestra entende o TEA como “uma das necessidades educacionais especiais mais complexas que podemos encontrar em uma sala de aula” (SANTALIESTRA, 2007, p. 4). Por isso, ela descreve que o professor ao saber que em sua classe existirá um aluno com TEA precisa preparar-se para recebê-lo. Esta preparação engloba responsabilidades não apenas durante as aulas, mas também antes e após. No que tange ao momento anterior da aula, é importante que o professor obtenha a maior quantidade possível de informações sobre este aluno, tais como: se já frequentou outras escolas; como é o seu comportamento; como é o seu relacionamento com seus colegas; se é verbal ou não verbal; se tem alguma hipo ou hipersensibilidade; se faz algum tipo de tratamento ou estimulação motora em outro estabelecimento; alguma predileção; seu foco de interesse; enfim, todas as informações pertinentes para programar uma linha inicial de atuação. A partir destes dados colhidos, o professor deve conhecer seu aluno e tentar estabelecer uma relação, um vínculo com ele, pois só após estabelecido um laço de confiança é que, segundo a autora, efetivamente o professor deve começar a introduzir os conteúdos da área de EF.

A criança com autismo não aprende sozinha determinados comportamentos que as demais crianças aprendem facilmente, elas precisam que alguém os ensine. Por isso, o professor deve estar atento para, nas mais simples situações, ter um olhar, um trabalho diferenciado e individualizado a fim de auxiliar a compreensão por parte destas crianças dos aspectos mais básicos possíveis.

Frequentemente, elas parecem ser muito agitadas e por consequência, não conseguem

se acalmar, pouco permanecem sentadas e muitas ficam correndo ou andando aleatoriamente pelo espaço da aula. Existem muitos relatos de professores que descrevem que elas possuem comportamentos que colocam seus colegas de turma e/ou elas mesmas em posição de perigo. Desta forma, em situações como estas, faz-se necessário a presença de um professor assistente. A Lei 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista prevê em seu artigo 3º

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

Rodrigues (2003) identifica que em relação ao apoio pedagógico necessário ao professor de EF para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, quando este ocorre, ele é realizado, de uma maneira geral, por docentes que não são especialistas da área, fato que pode gerar significativas dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. O autor deixa clara a importância da criação de “espaços de diálogos” e uma rede de apoio voltada para os professores de EF que não se restrinja apenas ao apoio pedagógico contendo também outros professores de EF.

Muito se fala sobre a relação das pessoas com TEA e a criação de rotinas, elas são muito difundidas nas atividades de classe, mas pouco se fala sobre a sua importância para as aulas de EF. Com relação à estrutura das aulas, um ponto bastante importante é a necessidade do estabelecimento, por parte do professor, de uma sistematização de rotinas simples e claras voltadas para a sua aula. Sendo assim, elas podem ser um artifício positivo para auxiliarem os alunos nas aulas de EF.

Muitas vezes, o apego à rotina é uma forma que as pessoas com autismo têm de se sentirem seguras e de não precisarem arquitetar estratégias para resolver problemas simples do dia a dia a todo instante. Se fizerem sempre as mesmas coisas e do mesmo jeito, não precisarão ser flexíveis ou usar outros recursos de suas funções executivas para se adaptarem a situações diferentes (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 186).

A rotina é importante para organizar a pessoa com TEA, mas o professor na hora de estruturar sua aula deve ter cuidado, para ao pensar e sistematizar uma rotina, não criar situações em que elas sejam desnecessárias, limitando a qualidade das interações e atividades. As práticas realizadas durante as aulas devem ser as mais diversificadas possíveis e, a criação da rotina deve ser pensada com propósito de se gerar um ambiente o mais acolhedor para estes alunos, tentando incentivá-los em relação a ter práticas mais autônomas deixando claro que imprevistos podem ocorrer e que eles devem ser superados.

Normalmente, como as aulas de EF possuem uma característica mais versátil que as

demais disciplinas, principalmente quando são ministrados conteúdos como jogos motores ou esportes coletivos, por mais que as aulas sejam planejadas, as reações dos alunos são singulares, por isso, cercadas de imprevisibilidade.

Outro fator importante a ser percebido diz respeito ao ambiente aberto e ruidoso no qual as aulas ocorrem, como as quadras de esportes. Este fato pode não ser confortável e gerador de comportamentos desorganizados para os alunos com TEA. Por isso é necessário que o professor organize não só a atividade, como também o ambiente, a fim de torná-lo mais controlado e um pouco mais previsível do que o habitual. Tal procedimento objetiva auxiliar o aluno com TEA a se sentir confortável e consequentemente não gerar ansiedade e crises inesperadas.

Desta forma, a rotina inserida nas aulas de EF auxilia o aluno com TEA a entender: a) que a aula de EF possui um momento para iniciar e terminar, que não ocorre todos os dias da semana e possui um local próprio para acontecer, diferentemente de sua sala de aula; B) uma vez a aula iniciada, ela é composta por momentos de espera, atenção, práticas e reflexões. C) que, apesar de a aula ser realizada em um ambiente descontraído, existem normas a serem cumpridas e atividades para serem executadas, não se confundindo com espaço de puro lazer.

Com relação ao local destinado para as aulas é importante que a rotina também esteja presente na sua escolha, sempre que possível, as aulas devem ser ministradas em um mesmo local e quando, por algum motivo, seja necessária uma mudança, essa deve ser previamente informada e construída com este aluno a fim de evitar uma quebra brusca não planejada.

Além do estabelecimento de um padrão de local e conduta é importante também que as aulas de EF contenham reforços visuais. Como já foi falado no capítulo 3, ele é um recurso importantíssimo para o aprendizado de pessoas com TEA, desta forma a EF não pode se isentar de utilizar deste artifício. Assim, a utilização de materiais visuais, sejam eles cartões pictográficos¹⁶ ou recursos midiáticos, explicando, por exemplo, a rotina de acontecimentos das aulas; ou uma sequência pequena de um estafeta¹⁷ ou circuito (ações como correr, pular, girar, arremessar, jogar, chutar etc.) são muito importantes, pois, além de elucidar possíveis ausências de entendimentos, elas lidam com conceitos motivacionais e antecipatórios da situação.

Sobre a ótica do desenvolvimento das interações sociais, Santaliestra (2007) identifica a EF como sendo uma das disciplinas mais importantes, não só para estimular o aprendizado interpessoal em pessoas com TEA, como também para os outros alunos, fazendo com que eles

¹⁶ Cartões que se utilizam de imagens para desenvolver a comunicação.

¹⁷ Pequeno jogo de revezamento onde os integrantes da equipe se revezam nas etapas.

tentem entender a forma de ser e de pensar das pessoas com autismo, que, por muitas das vezes, são diferentes da grande maioria das pessoas. Durante as aulas é comum as atividades terem objetivos de cooperação e construção coletiva e serem desempenhadas em grupos, ocorrendo assim, constantemente, uma grande interação entre os pares, em um ambiente lúdico e agradável.

López et al (2007) também percebem esse potencial para a socialização, e acrescentam que as atividades ideais para começar uma intervenção motora são as que possam ser desempenhadas de maneira individual ou em pequenos grupos. Os esportes com bola, de uma maneira geral, são atividades que possuem uma grande variabilidade de ações e consecutivamente uma maior imprevisibilidade na produção de respostas devido a influência do oponente e do meio em que ele é praticado; portanto, os alunos com TEA podem vir a possuir uma dificuldade maior para entendimento e realizações de ações.

Desta forma, entendemos que as práticas que podem ser melhor compreendidas e executadas inicialmente por crianças com TEA são aquelas que são caracterizadas como sendo habilidades fechadas sobre o ponto de vista da estabilidade ambiental¹⁸. López *et al* (2007) identificam o circuito de habilidades motoras como tendo um grande potencial para atingir os objetivos da EF com este público. Tal atividade merece destaque por poder ser realizada individualmente (ter o seu momento solo), mas paralelamente insere todos os demais alunos do grupo (todos participam da atividade); é uma prática dinâmica em que existe a possibilidade de ampliação do grau de complexidade com uma aproximação gradativa com uma ou mais práticas desportivas; a possibilidade do desenvolvimento de conteúdos objetivando o incremento do condicionamento físico e/ou gestual técnico (tem a possibilidade de inserção de valências motoras ou técnicas desportivas) e ser uma atividade com muita previsibilidade nas ações, tendo nas estações uma delimitação bem firme do seu início e o seu fim.

Estes autores entendem que, mesmo apresentando todas as características acima, é de extrema importância que o professor construa (no sentido de treinamento) junto com o aluno com autismo todas as partes deste circuito, a fim de que ele entenda e procure executar a sua maneira as atividades apresentadas. Eles também acreditam que para que as atividades do circuito sejam melhores entendidas é necessário a utilização de pistas visuais e as explicações

¹⁸ Segundo Teixeira (2006) as habilidades podem ser classificadas segundo a estabilidade ambiental em abertas e fechadas. As Habilidades abertas são aquelas realizadas em ambientes instáveis, que contam com variações imprevistas e por isso necessitam de um ajuste momentâneo, já as habilidades fechadas são aquelas realizadas em ambientes estáveis, controlados e previsíveis onde não há interferência na produção das respostas motoras quando estas estão em andamento.

devem ser realizadas em sentenças curtas e objetivas.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) destacam algumas orientações que, ao serem adotadas pelo professor, podem auxiliá-lo no processo de ensino aprendizagem, são elas: Sempre que possível falar baixo com o (a) aluno (a); ser claro nas explanações, evitar ironias e gírias em função do pensamento literal das pessoas com autismo; quando necessário chamar a sua atenção, fazê-la de forma o mais objetiva e “delicada” possível; desenvolver atividades com períodos curtos e ir aumentando esse tempo gradativamente; trabalhar inicialmente com as atividades mais concretas possíveis; buscar sempre ajudantes para as aulas; quando for falar com a criança, sempre que possível, se colocar na mesma altura dela e estabelecer contato visual; e utilizar assuntos de interesse da criança para iniciar os trabalhos e conquistar sua atenção.

É claro que mesmo com a utilização destes recursos o desempenho da criança com TEA vai depender muito do seu nível de comprometimento e nível de estimulação no qual ele (a) foi submetido (suas experiências), aqueles com um nível mais severo terão mais dificuldades de aqueles com um nível mais leve. Desta maneira, incluir uma criança com autismo nas aulas de EF é um trabalho complexo e que necessita não só de recursos físicos e materiais, como também de um olhar científico, diferenciado, com muita sensibilidade, observação, experimentação e paciência para perceber na criança as suas janelas de oportunidades.

Com esta nova demanda, a EF consciente de sua importância deve se distanciar das práticas tradicionais, mecanicistas, reprodutórias, excludentes e centradas no saber do professor para dedicar-se a rever suas práticas, propor reflexões, mudanças e adaptações para que os alunos com TEA sejam de fato inseridos e sintam-se pertencentes ao cotidiano escolar.

Sendo assim, a partir do conhecimento sobre a importância dos estímulos visuais para o aprendizado de pessoas com TEA e sabendo que hoje vivemos em um mundo midiático, onde todos estamos inseridos neste contexto, por que não buscar suporte didático nas tecnologias para auxiliar na inclusão de fato destas crianças nas aulas?

Posto isso, na busca por uma EF mais integrada na cultura contemporânea e de novos caminhos para auxiliar o processo de escolarização de alunos com TEA, um possível investimento em práticas com recursos áudio visuais e tecnológicos pode ser uma opção para auxiliar neste processo.

3 MÍDIA-EDUCAÇÃO

Este capítulo inicia-se com uma reflexão sobre o que é Mídia-Educação, quais são as suas abordagens possíveis de serem utilizadas dentro do contexto escolar, como a escola a percebe enquanto possibilidade acadêmica e como as pessoas com TEA podem se beneficiar com este conteúdo.

Em um segundo momento, procuramos fazer uma reflexão de como a EF escolar percebe a mídia e como ela vem tratando deste tema. Utilizamos como base teórica a visão de Betti (1997) e a partir dela como outros autores se relacionam com o tema.

3.1 Entendendo o que é Mídia-Educação

De uma maneira geral, não podemos entender Mídia-Educação como um simples tema a ser abordado durante as aulas, mas sim, como de grande importância educacional. A mídia se relaciona intimamente com os processos de comunicação, pertence ao universo do ser humano. Segundo Carvalho, hoje “vivemos na sociedade da informação” (2016, p. 81) e, por isso, estamos diariamente sendo bombardeados por uma cultura midiática que influencia diretamente a forma com que a sociedade se organiza e se desenvolve. Assim, o tema possui um caráter eminentemente crítico, político e transformador.

Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações (BÉVORT; BELLONI, 2009, P.1083).

Corroborando com o descrito acima, destacamos a visão de Pires (2010) que busca em Buckingham (2005) embasamento para descrever que a “mídia não é uma janela por onde podemos ver os acontecimentos do mundo, mas um espaço que fornece canais por meio dos quais representações e imagens do mundo são comunicadas indiretamente” (p. 288). Ele considera ainda, que mídia são todos os meios modernos de comunicação como: televisão, cinema, vídeo, fotografia, rádio, publicidade, jornal e revistas, CDs, jogos de computador e Internet, incluindo também o livro por se tratar de uma “mídia” que nos dá uma versão ou representação do mundo.

Via de regra, a Mídia-Educação possui duas facetas: a primeira uma educação com as mídias, no qual elas dariam suporte didático para as aulas (uma ferramenta didática) e, a

segunda, muito abordada nos textos, como uma educação para as mídias onde as aulas teriam uma abordagem de leitura crítica e reflexiva sobre as mídias.

Grande parte das escolas, ainda hoje, está estruturada de maneira piramidal e valoriza a educação formal, onde o conhecimento necessário é o que vem de livros (conhecimento erudito) e, em muitas vezes, recusa o conhecimento tecnológico (popular) no qual a maioria dos alunos está inserida e no caso da EF a sua herança histórica de ser uma disciplina eminentemente prática também pode deixá-la distante deste conteúdo (MAMAEDE-NEVES; DUARTE, 2008).

Esta estruturação piramidal tem o professor como o detentor do saber e quem determina como e o que será aprendido pelos alunos. Muitas vezes nas escolas o que prevalece é uma padronização dos processos de ensino em relação à metodologia e o tempo de aprendizagem, como se estivéssemos em uma máquina de produção que desconsidera as novas configurações (tecnologias, novos processos de aprendizagem) e características dos alunos (mais ativos) ampliando a lacuna que existe entre escola e alunos.

Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais. Nas sociedades contemporâneas, esta integração tende a ocorrer de modo bastante desigual: ela é alta e rápida nos processos de comunicação, onde os agentes (as “mídias”) se apropriam imediatamente das novas tecnologias e as utilizam numa lógica de mercado; e tende a ser muito baixa nos processos educacionais, cujas características estruturais e institucionais dificultam mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais, que a integração de novos dispositivos técnicos acarreta (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Bévort e Belloni (2009) refletem quanto à importância das mídias para a vida das novas gerações e que elas funcionam como “instituições de socialização, uma espécie de escola paralela” que é mais atraente que a escola formal e onde as crianças e jovens não só “aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas” (2009, p. 1083/1084).

Esta problemática da subutilização dos conteúdos midiáticos é abordada por Mamede-Neves e Duarte (2008) sobre o ponto de vista do conflito de gerações onde temos de um lado muitos dos professores, intitulado por eles como sendo “Imigrantes Digitais” (pessoas nascidas em épocas não tecnológicas) que não se apropriam deste conhecimento e do outro os “Nativos Digitais”, todas as pessoas (alunos) “que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet” (2008, p.777), pessoas totalmente imersas neste universo. Os autores abordam a necessidade de formações na área de mídia para uma

maior aproximação dos universos e, assim, um maior e melhor aproveitamento das tecnologias nas aulas.

Belloni e Gomes (2008) também ponderam sobre a diferença entre gerações em uma época tão tecnológica como a que vivemos. Eles tecem uma relação não só deste professor isoladamente em relação aos seus alunos, mas também refletem sobre a instituição escola e essa nova geração tão tecnologicamente envolvida.

No campo da educação, tem-se mesmo necessidade de conhecer melhor nossos alunos. De repente, a escola já não compreende a criança, que fala e escreve outra língua, que sabe coisas que a professora não entende muito bem e que os pais, muitas vezes, ignoram por completo, subvertendo a relação tradicional entre o adulto-que-sabe e a criança-que-não-sabe. O chamado conflito de gerações se aprofunda e toma a forma de um abismo técnico e de divergências éticas, mais radicais do que nunca, podendo gerar incompreensões e uma incomunicabilidade maior que as descontinuidades que separavam as gerações precedentes (2008, p.719).

Champagnatte e Nunes (2011) falam da importância da aproximação do universo da escola com o que ocorre ao seu redor como uma forma de tornar esses dois universos mais próximos e construir uma escola viva, mais atenta a sua história, mais próxima dos alunos e que tenha mais atrativos.

Trazer para a escola o que está em seu entorno pode ser uma das maneiras de aproximar essas duas realidades díspares, a de fora da escola e a da própria escola. Um exemplo disso é a incorporação das mídias no contexto escolar, o que tem sido observado tanto no uso da própria mídia em sala de aula como recurso pedagógico quanto por meio de discussões sobre as mídias e suas influências na sociedade (2011, p.17).

A sociedade moderna vive conectada, compartilha saberes e democratiza conteúdos. Utilizar conteúdos midiáticos, pensar no aprendizado em rede, onde todos estão interligados, comunicando-se e aprendendo colaborativamente equivale pensar em aproximar o universo da escola ao pensamento do aluno que desde a idade mais tenra já está conectado. Mamede-Neves e Duarte acreditam

que a escola precisa se deslocar das concepções de ensino/aprendizagem, nas quais o livro e ela própria se configuram como únicas possibilidades de aquisição de conhecimento e de cultura (tomada apenas como erudição), em direção a outras concepções, em que conhecimento, cultura e comunicação se aproximam, na medida em que são pensados a partir de novos parâmetros teórico/conceituais (2008 p. 782).

A valorização das mídias dentro da escola abre espaço para outros tipos de aprendizagens, modificando assim essas estruturas estáticas. Portanto, pensar em uma escola que valoriza esta conectividade é, muitas vezes, abalar os alicerces desta instituição. Segundo Pires

[...] apesar de todas as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, um processo de produção audiovisual no espaço escolar induz a interesses e comportamentos que perturbam o seu quadro habitual conformado pelas velhas práticas que há muito tempo atuam com uma racionalização disciplinadora,

separando os saberes — idades, o pensar do sentir, o trabalho do ócio. Ao contrário, a cultura midiática não separa o sensível do inteligível; a atividade reflexiva do entretenimento (2010, p. 283).

Quando pensamos em ensino voltado para pessoas com TEA, não podemos nos prender ao tradicional, precisamos expandir os horizontes e buscar novas práticas que potencializem o aprendizado deste grupo. Muitas pessoas com autismo possuem pensamento visual, onde pistas visuais são muito bem percebidas por eles, então por que não utilizar o vídeo como esse elemento mediador do processo?

As mídias já fazem parte da sociedade, nós já nos utilizamos delas, pessoas com TEA também são parte integrante desta rede. Carvalho (2016), em seu artigo, cita uma matéria publicada em um blog no ano de 2012, onde descreve casos de sucesso com a utilização do Tablet por parte de crianças com autismo. Ela levanta uma questão: “afinal o que o tablet teria de “mágico” e como ele poderia ajudar em casos de autismo?” (2016, p. 82).

Estes dispositivos são altamente visuais e além de serem extremamente atrativo para estas crianças, são baseados na relação da tecnologia com o lúdico, tornando a aprendizagem mais prazerosa. Então, por que não usar estes dispositivos dentro da escola para tornar a aula de EF mais estimulante? Precisamos nos apropriar do novo, buscar novas soluções para as “situações limites” produzidas pelo cotidiano e buscar incessantemente a evolução, sem nos acomodar.

3.2 Mídia-Educação e Educação Física

Como a EF vem se modificando ao longo dos tempos a sua relação com a Mídia-Educação vem crescendo, mas os debates encontram-se mais centrados no âmbito acadêmico que no cotidiano das escolas, isto ocorre muito em função da herança histórica da EF, seu legado deixado levando em consideração como ela veio sendo estruturada ao longo do tempo dentro do contexto escolar.

Pensando sobre as possíveis abordagens a serem desenvolvidas em um trabalho de mídia-Educação voltado para as aulas de EF, ultimamente, o que mais se tem estudado diz respeito a uma educação “para as mídias” ou seja, em como a mídia influencia a concepção de cultura corporal da sociedade, tecendo conexões de como o conteúdo midiático age nas brincadeiras, no imaginário infantil, na espetacularização do esporte, na dança, na estruturação curricular da Educação Física, na mercantilização do corpo, entre outras.

Como base para a reflexão sobre a interação entre a Mídia e a EF utilizaremos alguns conceitos de Betti (1997, 2001). Este autor possui uma vasta obra em que discute a influência televisiva no esporte, sendo assim, ele é uma referência na utilização de vídeos nas aulas de

EF. Para ele, a mídia encontra-se em todos os lugares e, por isso, ela cada vez mais se funde ao cotidiano através do discurso audiovisual. Combinando os sons, as imagens e as palavras, ela dissemina informações, nutre o imaginário que edificam nossas leituras de mundo. Ele entende que a escola “deve ser um lugar de conexões, de comunicação entre os homens, enfim, lugar de reflexão crítica coletiva” (2001, p.126). Para o autor, o professor não deve se isentar deste processo e, por ser mais experiente, deve atuar como um mediador entre os alunos e o conteúdo midiático.

Desta forma, segundo a ótica de Betti, o conteúdo midiático não tem sentido de estar presente nos currículos de EF escolar quando este estiver voltado para uma concepção “compensatória/terapêutica” (reparatória ou promoção da saúde de uma maneira geral) e/ou de “esportivização” (tendo a escola como uma base para formação de atletas) e, sim, deve estar presente quando a EF for “concebida como articulação pedagógica entre vivência corporal/conhecimento/reflexão, referenciando-se à cultura corporal de movimento” (BETTI, 2001, p. 127).

Para o autor ainda existe uma resistência por parte de alguns professores em utilizar estes conteúdos em suas práticas. Tais resistências resultam de dúvidas (receio) de estar indo por um caminho que descaracterize a EF “enquanto disciplina “prática,” diferenciada das demais, ou porque antecipam um possível desinteresse dos alunos, já que eles querem mesmo é ‘jogar bola...’ ” (ibid, p. 127)

Com certeza na visão de Betti a ideia não é transformar a EF em uma disciplina teórica, mas sim, em uma ação pedagógica que contemple a “corporeidade do sentir” e do relacionar-se tendo como um de seus pilares a ação crítica-reflexiva.

Assim, devemos destacar algumas vantagens salientadas por Betti sobre a inserção de conteúdos midiáticos (vídeos) nas aulas de EF escolar, sendo elas: questões motivacionais; uma linguagem mais atraente para os alunos; desenvolver e destacar pontos que o professor não consegue desenvolver em aula; apresentar uma maior quantidade de conteúdos que dificilmente uma aula expositiva não conseguiria abranger; e envolver emocionalmente o aluno.

Em relação aos objetivos, este autor destaca que a utilização de vídeos nas aulas de EF escolar pode aparecer com o propósito de: sensibilização (introdução de assuntos, despertar curiosidade, motivação); ilustração (melhorar o entendimento sobre algum conteúdo que de alguma forma não foi possível ser trabalhado); como conteúdo de ensino (introduzir determinado assunto de maneira direta ou indireta).

Outros autores reforçam o pensamento de Betti como, por exemplo, Sousa e Mendes (2014) que também percebem que alguns professores de Educação Física ainda não se apropriaram deste espaço, principalmente no que tange a desenvolver a criticidade dos seus alunos. Para eles, o enfoque foi o de análise da formação deste profissional destacando “que o grande desafio está na formação de professores para intervirem nessa realidade midiaticizada, e para que isso aconteça é necessário que os docentes detenham conhecimentos da mídia-educação” (2014 p. 307). Os autores defendem que esta formação não só deve ocorrer em nível de graduação, mas também em formação continuada do professor, para que ele rompa com as concepções tradicionais que veem a Educação Física como uma disciplina eminentemente prática e reprodutora.

Diniz et al (2012) definem brevemente mídia como sendo “nome genérico atribuído aos meios de comunicação de massa” (2012 p. 184) e tratam do tema com a ótica voltada para o desenvolvimento do senso crítico sobre a mídia e a cultura corporal, assim abordam temas como valores morais no futebol, obesidade, distúrbio alimentares, padrão de beleza e o preconceito. Todos os temas a serem desenvolvidos devem ter por base as reflexões e discussões, ouvindo os pontos de vistas dos alunos envolvidos, assim corroboram com a visão de Betti tendo o professor como aquele responsável pelo papel de mediador da atividade. Uma das maiores dificuldades encontradas pelos autores para a utilização desta abordagem é “a presença da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física” (DINIZ et al, 2012, p. 193-194) e concluem que o desenvolvimento de trabalhos sobre mídias na escola pode ser “uma ferramenta didática para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, refletindo sobre o quanto elas estão presentes no cotidiano dos alunos e o quanto pode ser importante para o processo de ensino-aprendizagem” (DINIZ et al, 2012, p. 199).

Munarim (2007) reconhece o movimento humano “como uma forma de comunicação e reconhecimento do mundo pela criança” (2007 p. 01) e relata como a mídia televisiva influencia o “se movimentar” de crianças em idade de Educação Infantil. O quanto a brincadeira na Educação Infantil se encontra impregnada por elementos (heróis, monstros, princesas etc.) e o quanto esses elementos influenciam o imaginário das crianças.

[...] pudemos confirmar o quanto a TV está presente na escola, em seus conteúdos, no imaginário das crianças, nas brincadeiras. Como vimos, as crianças apropriam-se do que vêem na TV a partir de muitas mediações, entre elas as conversas entre amigos e familiares, caracterizadas por momentos, cenários, negociações que transcendem a tela da TV. E a escola, enquanto instituição, se constitui num importante espaço de encontro, de apropriação e produção de significados (MUNARIM, 2007 p. 08).

Esta realidade foi evidenciada até mesmo naquelas crianças que não foram incentivadas a práticas televisivas dentro do ambiente escolar e fez com que a autora entendesse

[...] a criança não como receptora passiva, mas como sujeito de autoria, que cria e produz significados a partir dos conteúdos a que tem acesso na televisão. Portanto, consideramos a capacidade criativa das crianças de não apenas imitar seus personagens favoritos, mas de recriar ações a partir daquilo que observam (MUNARIM, 2007 p. 12).

Oliveira (2007) defende que a utilização de vídeos nas aulas de Educação Física pode construir novas possibilidades didático-metodológicas para o trabalho com a cultura corporal assim como, auxiliar a desconstruir velhas práticas enraizadas no cotidiano. Ao descrever um vídeo realizado por uma aluna, que tinha como tema as brincadeiras dentro da escola, o autor claramente descreve essa observação:

As imagens que se seguem nos provocam a pensarmos acerca da prática pedagógica da Educação Física. A integração que apareceu nas imagens do recreio dá lugar às vaías e divisões em equipes, a competição aparece, as crianças saltam cones e pulam arcos; Toda a efervescência vista nas imagens do recreio parece sufocada por pulos e saltos num interminável jogo de estafetas. Neste momento o olhar da câmera parece longe, desumaniza o já desumanizado pelo movimento repetitivo das crianças (OLIVEIRA, 2007, p. 6).

Assim, este mesmo autor defende que fomentar uma visão crítica é importante para o desenvolvimento de uma prática mais justa e menos discriminatória da Educação Física.

Costa e Wiggers (2013) ao analisar a temática esportiva mediada pela produção de vídeos pelos alunos, descreve o quanto pode ser difícil a aceitação desta concepção mais moderna e crítica por parte da comunidade (coletivo escolar), pois ela rompe com o tradicional definido para a EF como uma disciplina eminentemente de conteúdo prático.

Logo, a opção pela concepção de mídia-educação não pode ser compreendida como mero “modismo contemporâneo” nos processos educacionais formais. Para a Educação Física, o recrudescimento desta opção metodológica é ainda mais difícil, observando a difusão histórica de uma concepção de ensino tradicional da área, baseada ainda hoje, assaz no modelo da aptidão física (BRACHT et al., 2012) Tal constatação fortalece o entendimento de que é preciso elaborar e experimentar metodologias que traduzam alternativas de ensino que se apresentem com características reformistas (COSTA; WIGGERS, 2013, p. 04).

E concluem apontando para as “possibilidades emancipatórias da Educação Física na escola, por meio de uma metodologia forjada segundo a concepção de Mídia-Educação” (COSTA; WIGGERS, 2013, p.4).

Baracho et al (2012) abordam a utilização de exergames (EXG) nas aulas de Educação Física. Segundo os autores exergames são “jogos eletrônicos que captam e virtualizam os movimentos reais dos usuários” (2012 p.111), e que através destes jogos eletrônicos podemos experimentar esportes incomuns em nossa cultura esportiva, e/ou que necessitem de

equipamentos caros e/ou perigosos e, por isso, inviáveis para prática na EF escolar. Assim, a esgrima e tiro com arco podem ser experimentados no plano virtual, do mesmo modo as práticas corporais diferenciadas como a yoga e a dança podem ser vivenciadas de uma forma mais atrativa e divertida, sem contextos socialmente cerceantes.

Um ponto importante levantado pelos autores é a possibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida participarem de atividades que por conta de sua condição seria pouquíssimo provável o sucesso.

Além disso, com a garantia legal da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, os EXG se configuram como uma possível estratégia de auxílio aos professores de educação física, que muitas vezes têm dificuldades de envolver tais alunos. A virtualização corpóreo-motriz e o estímulo à interatividade proporcionada pelos EXG permitem que esses alunos possam experimentar as sensações e emoções típicas do jogo (BARACHO, 2012 p. 119 apud DEUTSCH et al., 2008; ANDERSON; ANNETT; BISCHOF, 2010) Esse aspecto foi citado por uma das voluntárias: *“Eu achei o jogo super legal, e interessante por que pessoas que não têm condições de andar poderiam praticar esse tipo de esporte, e este esporte serve como uma fisioterapia”* (BARACHO, 2012, p. 119).

As práticas que se utilizam de EXG se mostram como importantíssimas e necessárias para o enriquecimento curricular, sendo um excelente recurso didático-metodológico que propiciam novas possibilidades de aprendizado para as aulas de EF, inclusive sobre o ponto de vista da possibilidade de prática por pessoas com deficiências e mobilidade reduzida.

Mendes (2008), utilizando a Mídia-Educação para desenvolver conceitos críticos sobre assuntos referentes à EF e o lazer, toca em um ponto primordial que é o questionamento se a utilização de mídias descaracterizaria as aulas de Educação Física, fato que foi descartado:

Se, por um lado, há o receio na área de que a mídia-educação reduza a aula de Educação Física a um discurso sobre a prática ou sobre a televisão, de outro lado constatou-se que as atividades com a filmadora, ou em sala de aula não se constituíram como obstáculos à aula de Educação Física, que apenas se complementou com essas atividades (MENDES, 2008 p. 249).

Acredito que este seja o ponto chave sobre a relevância do texto de Mendes, a utilização de mídias (vídeos) nas aulas de Educação Física não descaracteriza as aulas, mas sim auxiliam, complementam e potencializam as atividades e o trabalho do professor.

4 METODOLOGIA

Entendendo a importância da Educação Física (EF) para o currículo escolar e considerando que os alunos com deficiência (incluindo aqueles com TEA) necessitam a cada dia terem sua participação efetivamente ampliada neste contexto, esta pesquisa buscou investigar e propor a confecção de um novo recurso didático (o vídeo) voltado para a inserção/participação de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro nos termos da resolução 510/16 tendo a sua aprovação pelo parecer nº 2.715.347 em 15 de junho de 2018 (Anexo B). Também foi submetida e aprovada pelo Comitê de Autorização de Pesquisas do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração – NEPE do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) em 10 de maio de 2018 (Anexo A).

Os critérios para a seleção da professora participante foram: ter pelo menos um aluno com TEA em suas turmas de primeiro ano do ensino fundamental e se colocar como voluntária para a pesquisa. Apenas uma professora e uma turma cumpriram os critérios necessários. A turma selecionada tinha apenas uma aluna com TEA. Para a participação desta aluna, ocorreu uma conversa prévia entre a pesquisadora e a responsável da criança onde foi apresentado o projeto de pesquisa e as autorizações do COEP e NEPE. De posse de todas as informações, a responsável assinou os referidos documentos autorizando a participação de sua filha.

A pesquisa foi organizada tendo como proposta um estudo de abordagem qualitativa/quantitativa. Segundo Thomas, Nelson e Silverman neste método misto

...ambas as abordagens, quantitativas e qualitativas, são incluídas (ou misturadas) em um esforço de pesquisa. Essa abordagem, geralmente vista como pragmática, sugere que ambas as técnicas são úteis quando estudam fenômenos do mundo real. A noção é que a abordagem que melhor funciona para capturar os dados comportamentais é a que devia ser usada. Para os modelos mistos, as técnicas qualitativas e quantitativas são integradas, ou misturadas, em um único estudo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 41).

Desta forma, o estudo foi dividido em duas etapas: A primeira tratou-se de uma revisão bibliográfica que considerou como critérios para a seleção de artigos, dissertações e teses: a) publicação em um período de 10 anos (2007 até 2017); b) que tivessem relação com Mídias Digitais, Educação Física, Autismo e Acessibilidade Curricular.

As buscas foram realizadas nos bancos de dados da SciELO, CAPES e ANPEd utilizando-se os descritores: Mídia-Educação; Autismo e Educação Física; Acessibilidade e Educação Física; Educação Física Escolar; Educação Física e Inclusão; Tecnologias

Educativas e Mídia e Educação Física. Foram encontrados inicialmente, considerando apenas o título do trabalho, 54 textos e, em um segundo momento, apenas 22 foram selecionados levando em consideração a relevância para o trabalho.

Em resumo, nos 22 textos selecionados nas buscas não encontramos nenhum trabalho que relacionasse Mídia-Educação com inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Encontramos pesquisas que mantinham relação entre conteúdos midiáticos e o aluno com TEA ou conteúdos midiáticos com a Educação Física, mas, em nenhum momento, ocorreu a relação entre os 3 itens (Mídias, TEA e Educação Física).

A segunda fase do estudo consistiu em uma pesquisa de campo na qual o referencial metodológico utilizado foi o da pesquisa-ação do tipo colaborativa, onde buscamos em conjunto com a professora de Educação Física participante refletir sobre as dificuldades encontradas para inserir sua aluna com TEA nas aulas. A partir desta reflexão produzimos e utilizamos um pequeno vídeo de animação como um recurso didático para auxiliar a aluna com as atividades.

Para Pimenta (2005) a pesquisa-ação colaborativa busca a análise e a transformação das práticas docentes envolvendo colaborativamente professores participantes e pesquisadores. Portanto, estes sujeitos formam um grupo com objetivos em comum que buscam resolver juntos um problema que emerge de um dado contexto.

Segundo Thiollent

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2011, p. 20).

A motivação inicial para a realização da pesquisa foi derivada da dificuldade sentida pela pesquisadora em sua prática, mas que se refletiu de maneira coletiva sendo observada também pela professora participante, sobre o envolvimento destes alunos com as dinâmicas das aulas de Educação Física. Costa; Ferreira & Leitão, quando descrevem as características do TEA, corroboram com a percepção da pesquisadora e da professora participante sobre a dificuldade para envolver esses alunos e estendem esse pensamento para outras disciplinas.

Essas características relativas ao transtorno se apresentam como um desafio na escola, visto que os professores de diferentes áreas de atuação - português, matemática, história, educação física, entre outras - em muitos casos, possuem dificuldades no que diz respeito ao modo como devem proceder para a inclusão do estudante (COSTA; FERREIRA; LEITÃO, 2017, p. 82).

Assim, a escolha desta abordagem metodológica, diante dos objetivos propostos, se mostrou a que melhor se adequou ao processo, pois a partir de um problema coletivo que é “a

grande dificuldade que os profissionais têm em relação ao trabalho com o aluno TEA” (QUEDAS-CASTELLI et al, 2016, p. 96) refletindo, muitas vezes, em uma baixa participação nas aulas práticas de EF, formamos uma rede de troca de conhecimentos (professora participante e pesquisadora) com o intuito de traçar a melhor estratégia para viabilizar a utilização da mídia como uma estratégia para tentar ampliar a participação da aluna com TEA nas atividades da aula de EF.

Entendendo que o trabalho do professor, na escola, pode ocorrer de “modo solitário e no limite da exaustão psicológica, social e laboral” (FREITAS; OLIVEIRA, 2012 p.192) e que as trocas de experiências podem ser extremamente positivas e fortalecedoras, a pesquisa primou por envolver a pesquisadora nas aulas da professora participante a fim de formar uma parceria fortalecedora. Desta maneira, ocorreu uma agradável interlocução com a professora de Educação Física participante, que propiciou uma adequada abertura para as observações do comportamento da aluna nas aulas. Tais procedimentos foram fundamentais para a pesquisadora entender: quem é esta estudante, de que forma a Educação Física é estruturada e, a partir daí, avaliar se a utilização do vídeo promoveu uma maior acessibilidade à atividade, gerando ou não uma modificação na participação dessa aluna nas aulas.

Para colher estas informações a pesquisadora utilizou a técnica de investigação denominada como observação participante a qual teve como premissa a valorização dos sujeitos (professora e aluna com TEA) e suas práticas, sendo a pesquisadora inserida no cotidiano, tornando-se uma observadora ativa nas atividades de coleta de dados (MÓNICO; ALFERES, *et al.*, 2017).

Desta forma, todo o processo para a produção de dados foi organizado através de: a) análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) onde foi verificada toda a filosofia norteadora da instituição, sua estrutura física e de pessoal, sua organização e as diretrizes curriculares da Educação Física para todos os segmentos (fundamental e médio); b) entrevista inicial com a professora¹⁹; c) uma conversa com a mãe da aluna para apresentação da pesquisa e a obtenção do seu consentimento; d) observação do planejamento da professora; e) filmagem das aulas: a pesquisadora utilizou um tripé e um celular da marca Samsung J4, filmando continuamente todas as aulas; f) um diário de campo onde a pesquisadora anotava tudo o que tinha percebido de relevante no dia.

¹⁹ Roteiro de entrevista inicial encontra-se no apêndice A.

Segundo Silva, Lyrio e Martins (2011), para estudar o cotidiano é preciso mergulhar nele, entender sua lógica, ver além daquilo que todos já viram. Para entender o cotidiano é necessário vivê-lo e estar atento a tudo que se passa nele.

Para melhor entender como foi planejada a pesquisa de campo é importante identificar que o CAP-UERJ até o dia 29 de março de 2019 ainda se encontrava no calendário letivo referente ao ano de 2018, portanto não pudemos contar com um tempo maior para o campo. Foram planejadas oito datas para a pesquisa, mas, por motivos externos a pesquisa (ausência de aula), apenas seis foram possíveis de acontecer. Desta forma, inviabilizou-se a construção de novos vídeos, pois não tivemos tempo hábil para construí-los em conjunto com a professora e colocá-los em prática. O quadro abaixo demonstra como foram estruturados os dias em campo:

Quadro 1

DIAS	DATAS	AÇÕES
1	9/01/19	Entrevista com a professora participante
2	16/01/19	Não ocorreu aula de Educação Física
RECESSO ESCOLAR		
3	13/02/19	Não ocorreu aula (chuvas fortes)
4	20/02/19	1º dia de observação da aula
5	27/02/19	2º dia de observação da aula
06/03/19 - Feriado (quarta-feira de cinzas)		
6	13/03/19	Aplicação do produto
7	20/03/19	Observação após aplicação
8	27/03/19	Reaplicação do produto

Fonte: autora

Conforme o quadro acima, a organização da coleta de dados ocorreu da seguinte forma: primeiramente foi feita uma entrevista entre a pesquisadora e a professora participante objetivando colher informações a respeito da aluna, dos conteúdos desenvolvidos na turma e da instituição de uma maneira geral; nos dois dias seguintes não foi possível realizar qualquer atividade em função de problemas pessoais da professora e fortes chuvas no estado do Rio de Janeiro, respectivamente.

Após o retorno das aulas, foram planejados dois momentos para observar a reação da aluna e a conduta da professora durante as aulas. Nestes, o objetivo era verificar na prática as informações passadas pela professora participante com o intuito de colher o máximo de informações possíveis para entender quem é esta aluna, como é o seu comportamento durante

as aulas, como são estruturadas as aulas e se ocorre alguma adaptação para que esta aluna seja de fato inserida nas atividades.

De posse dessas informações iniciais foi destinado um dia para a aplicação e análise do produto sobre o comportamento da aluna. A aplicação do produto não ocorreu de forma separada com a aluna, todos os demais alunos tiveram acesso ao vídeo e puderam participar do circuito de habilidades motoras. Para uma melhor organização dividimos a turma em três grupos, onde o terceiro foi composto apenas da aluna participante. Tal procedimento foi em virtude de o material utilizado para a visualização ter sido um tablet e entendermos ser necessário, para uma maior atenção, ela ter um momento exclusivo. A escolha do tablet se deu em virtude de este ser de fácil acesso, ser uma tecnologia mais barata, ser mais atrativo do que uma projeção e de maior aplicabilidade do que se utilizássemos um computador e data show, pois, possivelmente, não teríamos acesso a este tipo de material para replicar em um ambiente de quadras, espaços externos ou outras instituições.

Na aula seguinte, um novo ciclo de observação foi iniciado com o intuito de verificar se o que foi evidenciado durante o dia da aplicação do vídeo perdurou até esta aula, e no último dia de aula o vídeo foi reaplicado, mas, desta vez, foram realizadas algumas modificações no ambiente. Tais modificações ocorreram em função da análise realizada após a aplicação do vídeo e serão abordadas mais adiante.

O planejamento foi pensado em consonância com a percepção de movimento em espiral em que a pesquisa-ação se baseia, como descrito por Franco onde para a pesquisa avançar deve ocorrer “uma reflexão permanente sobre a ação” (FRANCO, 2005, p.498).

As aulas de Educação Física para o grupo de alunos do primeiro ano foram realizadas em apenas um tempo de 50 minutos, uma vez por semana, por isso tivemos um cronograma bastante apertado com uma quantidade pequena de aulas. As turmas para esta série são divididas em quatro grupos de no máximo doze alunos, o grupo em que a aluna participante se encontrava inserida era o primeiro a fazer as aulas.

As aulas foram todas filmadas, transcritas e analisadas. Para a transcrição foi utilizado o site <https://otranscribe.com/> e para a análise das transcrições o recurso utilizado foi o programa MAXQDA 2018. Durante a análise dos dados colhidos os nomes dos participantes foram alterados a fim de manter o anonimato, assim, os nomes existentes são todos fictícios.

4.1 Produto – Vídeo educativo: Circuito de habilidades motoras

A pesquisa teve como produto um vídeo, em formato de animação, que descreveu de forma lúdica, uma atividade cotidiana (circuito de habilidades motoras), praticada usualmente em aulas de Educação Física para o primeiro ano do ensino fundamental.

A escolha da atividade não se deu de forma aleatória e, sim, em função de: a) relevância da atividade nas aulas de Educação Física Escolar no primeiro segmento do ensino fundamental, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, como descrevem Betti e Zuliani

Na primeira fase do Ensino Fundamental (1º a 3º/4º anos), é preciso levar em conta que a atividade corporal é um elemento fundamental da vida infantil, e que uma adequada e diversificada estimulação psicomotora guarda estreitas relações com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança; deve-se privilegiar o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, jogos e brincadeiras de variados tipos e atividades de autotestagem (2002, p. 76).

b) Pela análise do currículo (PPP) percebeu-se que prática de habilidades motoras está presente como unidade didática para o primeiro ano do ensino fundamental; c) Pela análise bibliográfica realizada, foram encontradas referências da atividade como sendo uma das mais indicadas para crianças com TEA por ela ser rica em possibilidades motoras e também ser uma atividade classificada como de habilidade motora fechada (LÓPEZ *et al*, 2007).

Este vídeo teve, como objetivo, ser motivacional, informativo, ilustrativo, antecipatório das atividades e a construção do produto ocorreu em duas fases:

- Fase um - a elaboração do roteiro: De início a pesquisadora desenvolveu o roteiro do vídeo (apêndice B e C) que foi apresentado à professora participante e aprovado por ela.
- Fase dois - a elaboração do vídeo: Este foi um pequeno curta que mesclou fotos com animação. Para a sua confecção ocorreu uma parceria com os desenvolvedores do projeto que foram integrantes da *Research in Education and Community Intervention* (RECI) em Portugal, que foi a responsável pelo desenvolvimento técnico do produto. É importante ressaltar que para a confecção do vídeo foi necessário retirar fotos individuais das estações e que foram encaminhadas para o RECI e serviram de base para vídeo (Apêndice D) assim como, foi efetuada uma gravação de áudio com vozes de uma mulher adulta e 3 crianças.

Por cuidados éticos, todas as pessoas envolvidas neste processo assinaram um termo de autorização de uso de voz. As autorizações encontram-se nos apêndices G e H (a primeira para a voz de uma pessoa adulta e a segunda para os menores de idade).

O Ciclo de preparação e ajuste do vídeo ocorreu como descrito no quadro abaixo:

Quadro2

CAMINHO PERCORRIDO	
DATA	AÇÕES DESENVOLVIDAS
30/3/2018	Elaboração do Roteiro inicial
02/04/2018	Apresentação do roteiro para professora participante
02/04/2018	Primeiro contato com desenvolvedores
11/04/2018	Envio do Roteiro para desenvolvedores
20/04/2018	Início da confecção do vídeo
26/05/2018	Envio do áudio para o vídeo
12/06/2018	Recebimento da 1ª versão do vídeo
25/06/2018	Reenvio para ajuste com os desenvolvedores
07/07/2018	Recebimento da 2ª versão do vídeo
13/03/2019	Aplicação do vídeo
27/3/2019	Reaplicação do vídeo

Fonte: autora

A confecção do vídeo foi se estruturando de maneira gradativa, em pequenos ciclos de formação, não acontecendo de maneira solitária. A pesquisadora envolveu a professora participante e a equipe de desenvolvedores do vídeo que auxiliaram neste processo. Desta forma a elaboração do produto respeitou a seguinte ordem:

- Pesquisadora mostrou para a professora o roteiro com a ideia para a confecção do vídeo (ressaltando a importância deste conteúdo estar de acordo com o programado para a turma);



- Pesquisadora enviou o roteiro, imagens e áudios para a elaboração do vídeo pela equipe de desenvolvedores;



- Equipe técnica (desenvolvedores) produziu o vídeo e enviou para a pesquisadora;



- Pesquisadora reenviou o vídeo para equipe técnica fazer ajustes.
Mudanças realizadas: melhoria na qualidade das fotos de base; ajustes na movimentação dos bonecos na estação 2 e 3.



- Pesquisadora edita o vídeo separando todas as estações;



- Pesquisadora e professora aplicaram o vídeo;



- Pesquisadora avaliou²⁰ o vídeo.

4.2 Cenário da Pesquisa

Esta pesquisa ocorreu no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) que é uma unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e está situado no bairro do Rio Comprido, zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Segundo informações contidas em seu PPP²¹, o CAP-UERJ foi fundado em 1º de abril de 1957, inicialmente denominado de Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Sua origem tem relação com o Decreto Lei 9053 de 1946 que determinou a criação no Brasil de Ginásios de Aplicação para todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e, estes, deveriam ser voltados para a experimentação da prática docente dos alunos matriculados na disciplina de Didática das Universidades.

Assim iniciou suas atividades apenas com o antigo curso ginásial²² e ao longo dos anos foi ampliando as suas atividades. No ano de 1998, o Colégio passa a ser denominado de Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e hoje além de ser responsável pela

²⁰ Para a avaliação do produto foi realizada uma análise da filmagem levando em consideração o comportamento inicial (antes da aplicação) da criança, o comportamento durante a aplicação e o após a utilização do vídeo.

²¹ Disponível em <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf>

²² Termo utilizado na época para denominar o que hoje significa os quatro últimos anos do ensino fundamental

Educação Básica de crianças e jovens ainda tem suas ações voltadas para a graduação e pós-graduação, atuando assim no ensino, na pesquisa e na extensão.

Dessa forma, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ – criado para ser campo de estágio das licenciaturas e de experimentação de novos e diferentes recursos em Educação, inserido, integralmente, na estrutura organizacional da UERJ, representa mais uma alternativa de qualidade de ensino, pesquisa, extensão e cultura para o Estado, com seu grande diferencial de poder perpassar pelos ensinos fundamental, médio e superior (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2).

A escolha desta instituição como campo de pesquisa ocorreu basicamente por duas razões: (a) por ela ser também uma escola de Educação Básica com alunos com TEA matriculados (possui a clientela alvo da pesquisa); (b) por ter uma tradição no fomento da pesquisa. No CAP UERJ percebemos que o ato de pesquisar é “algo indissociável do ensino, reconhecendo-o como dispositivo indispensável à valorização da ação pedagógica, capaz de retroalimentar este fazer” (RIO DE JANEIRO, 2013 p. 26). Esta constatação denota um diferencial consideravelmente positivo para a aplicabilidade da pesquisa, pois ela passa a ser entendida como algo inerente da prática docente e, assim, encontramos, neste local, a abertura necessária para realizar a pesquisa sem grandes entraves.

4.2.1 Estrutura Física

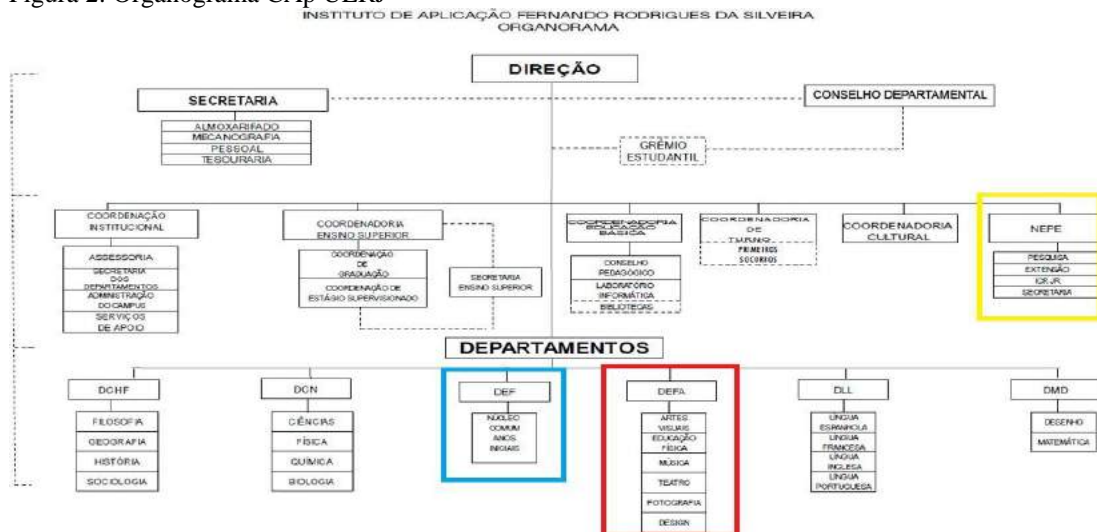
A instituição possui um espaço físico amplo, mas que, levando em consideração a atual demanda, atualmente, não é reconhecido pela comunidade como o ideal, sendo composto basicamente por: uma quadra poliesportiva e dois prédios (Bloco A e B) com 50 salas de aulas no total, dentre estas uma sala de Ginástica, seis laboratórios (LEGEO, LEDEN, ciências, Biologia, Física e Química), um auditório (atualmente interditado), sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas bibliotecas e apenas no bloco B existe um elevador.

4.2.2 Organização

Pela sua abrangência de ações, o CAP-UERJ possui uma organização diferenciada. Como podemos observar, no seu organograma (figura 2), ele é composto tendo como pilares centrais a direção, secretaria, conselho departamental, coordenadorias, núcleo de pesquisa (NEPE) e seis departamentos: Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF); Departamento das Ciências da Natureza (DCN); Departamento do Ensino Fundamental (DEF); Departamento de Educação Física e Artes (DEFA); Departamento de Línguas e Literatura (DLL) e Departamento de Matemática e Desenho (DMD). Assim, constatamos que

com esta ordenação as disciplinas curriculares são divididas por área de atuação, cabendo a Educação Física e Artes (Visuais, Cênicas e Música) um departamento próprio (DEFA).

Figura 2: Organograma CAP UERJ



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2013, p. 29

No que se refere à Educação Básica (lôcus da pesquisa) o CAP-UERJ é uma escola pública, de regime seriado e de horário integral que tem o seu funcionamento de segunda a sexta das 7h às 17h20min e aos sábados das 7h às 12h30min. O ingresso na instituição ocorre anualmente, no 1º ano do fundamental por sorteio público e no 6º ano do ensino fundamental por concurso.

4.2.3 Atendimento Educacional Especializado

No ano de 2014 foi aprovada a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CAP-UERJ, através da Deliberação Nº 12 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O AEE é um serviço da Educação Especial que visa auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

No CAP -UERJ este serviço tem como pilar metodológico o ensino colaborativo e suas ações pedagógicas ocorrem sobre três situações: (a) priorizar o atendimento ao aluno em sua sala de aula, acompanhando e dando suporte as atividades realizadas com a turma; (b) Fora da sala de aula do aluno, mas no turno em que o aluno estuda. Esta ação ocorre quando há uma maior necessidade de individualização da atividade contextualizada com o planejamento da turma; (c) Fora da sala de aula do aluno e no contra turno, “quando não há a necessidade de retirar o aluno de sala, mas há a necessidade de organização de estratégias que possam implementar processos de pensamento sobre conceitos mais complexos” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.75).

Para ano letivo de 2018 encontram-se matriculados e cursando sete alunos com diagnóstico de TEA, cinco no primeiro segmento do ensino fundamental e dois no segundo segmento. Para as séries iniciais, foco desta pesquisa, existem três alunos (um no primeiro ano e dois no segundo ano).

4.2.4 Educação Física

Por ser uma disciplina obrigatória encontra-se presente em todos os segmentos da Educação Básica no CAP-Uerj, sendo ofertada de uma a três vezes semanais de acordo com o segmento em que o aluno se encontre. Ao analisar o PPP, em relação a carga horária, o documento mostra uma ambiguidade.

Primeiramente no anexo “Plano de Periodização das Disciplinas de Educação Básica e Carga Horária Total 2015”, descreve que para os dois primeiros anos do ensino fundamental a carga horária da EF é de apenas uma aula semanal e para o 3º, 4º e 5º anos dois tempos semanais, mas em um outro anexo (Ementário da Educação Básica 2015), esta carga horária aparece de outra maneira (uma vez por semana para o 1º e 3º anos e duas vezes para o 2º, 4º e 5º anos do ensino fundamental). Na prática para o ano letivo de 2018 as aulas ofertadas ao 1º ano do ensino fundamental aconteceram uma vez por semana, todas as quartas-feiras, em um tempo de 50 minutos apenas.

Um outro ponto bem interessante levantado é que do 6º ao 9º ano a carga horária da disciplina é a de três vezes semanais, fato que diferencia da grande maioria das escolas onde para este segmento apenas dois tempos são oferecidos, o que demonstra uma importância da disciplina para a instituição.

Analisando o anexo Ementário da Educação Básica referente à disciplina EF foi observado que o conteúdo trabalhado, em muitos anos, gira ao redor de práticas desportivas. Para os três primeiros anos são ponderados o desenvolvimento de valências motoras tais como: esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, velocidade de reação, força e orientação espacial e temporal. Assim como também aparecem conceitos de pequenos jogos visando o processo de construção de valores relacionados à convivência, trabalho em equipe; vencedor e vencido, autonomia para a construção de pequenas regras buscando adaptações ao contexto. O desporto Ginástica Artística (GA) foi o conteúdo comum até o 6º ano.

A partir do 4º ano outros conteúdos começam a aparecer além da GA. Eles são voltados para a iniciação desportiva e descritos como “elementos rudimentares” do futsal, voleibol e handebol. Apenas neste ano aparece explicitamente escrito no currículo de EF, como objetivo, a questão da inclusão (“trabalhar a questão da inclusão através do

reconhecimento das diferenças” – RIO DE JANEIRO, 2013 Anexo referente ao Ementário da Educação Básica 2015, disciplina Educação Física IV- p.223).

O Atletismo inicia-se apenas no 6º ano e é a partir deste momento que os conhecimentos sobre regras desportivas começam a serem introduzidos e as turmas passam a ser divididas entre meninos e meninas. As atividades esportivas passam a ter um protagonismo no currículo de EF no CAP-UERJ (Vôlei, Basquete, Handball, Futsal e Atletismo), estendendo se até o fim do 9ºano.

Para o ensino médio as práticas voltadas para a saúde ganham impulso no currículo com conhecimentos de Índice de Massa Corpórea (IMC), saúde e qualidade de vida, importância do aquecimento, frequência cardíaca, sedentarismo, uso de drogas, anabolizantes, Yoga. Curiosamente a Dança aparece, como elemento curricular, apenas no 3º ano do ensino médio.

Observa-se que o currículo foi elaborado de forma progressiva e não contempla, em uma série, o desporto com seus elementos gerais, mas sim desmembrado em pequenos blocos. Como exemplo desta afirmação, citamos como é estruturado para o primeiro segmento do ensino fundamental o ensino da GA. O trabalho começa com elementos básicos: 1º ano: rolamentos para frente e para trás; 2ºano: ponte; 3ºano: parada de 3 apoios; 4º ano: parada de 2 apoios e estrela, 5ºano: saltos; chegando ao 6º ano com a construção de pequenas séries.

Ao final da análise do documento observamos basicamente cinco pontos interessantes sobre a organização da EF na instituição: (a) o currículo é tradicional, centrado no ensino dos esportes coletivos, percebemos a ausência de tópicos importantes tais como: conteúdos regionais como as brincadeiras infantis; a dança de uma maneira geral; componentes de matrizes afro como a capoeira, maculelê etc; lutas e seus elementos de equilíbrio e desequilíbrio, esportes de aventura assim como, discussão dos esportes Paralímpicos entre outros. (b) o currículo de todo o ensino fundamental somente sendo estruturado com a previsão de atividades práticas. As aulas teóricas só aparecem a partir do ensino médio; (c) apesar de o PPP ser do ano de 2013, o anexo referente a ementa da disciplina é datado de 2015 e todos os quadros da ementa da disciplina são datados de 2006. O que em princípio, nos levou a dúvida se já havia ocorrido atualizações e ainda não publicadas no PPP. Em relação ao conteúdo ministrado para o primeiro ano do ensino fundamental, que é importante para esta pesquisa, foi constatado que a ementa atual é a que está disponível no PPP, não sofrendo nenhuma atualização desde 2006, ou seja, ela é a mesma há 13 anos; (d) a partir do sexto ano, as turmas não são mais mistas e sim divididas levando em consideração o sexo dos alunos, então, temos para o mesmo ano turmas só de meninas e só de meninos; (e) em

nenhum momento o currículo prevê a utilização de tecnologia nas aulas, nem trata os conteúdos de forma a estimular a reflexão e o senso crítico dos alunos, apenas prevê a execução de movimentos relacionados a cultura esportiva. No apêndice H encontra-se, em formato de quadros, uma compilação do material analisado relativo à ementa de EF (Ensino fundamental e médio).

5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se a narrar como foi a pesquisa de campo, para isso ele foi organizado contendo seis subitens descrevendo: 1- Coleta de informações com a professora participante; 2- Observação das aulas (aula 1 e 2); 3- Aplicação do vídeo (aula 3); 4- Observação e avaliação após aplicação do vídeo (aula 4); 5) Reaplicação do vídeo (aula 5); 6- Resultados.

5.1 Coleta de Informações com a Professora Participante

Inicialmente, foi marcado um momento onde a pesquisadora e a professora conversaram sobre a pesquisa. O objetivo principal deste momento foi o de colher a maior quantidade de dados possível sobre a aula, a organização didática da disciplina e a aluna.

As perguntas realizadas versaram em: a) Como era estruturada a Educação Física para o primeiro ano do ensino fundamental na escola? b) Quantas turmas de 1º ano existiam? c) Quantos alunos por turma? d) Quantos alunos com TEA estavam matriculados nesta série? e) Como era a participação destes alunos nas aulas? f) Quais eram as maiores dificuldades encontradas pela professora para inserir esses alunos nas aulas? g) Se a professora fazia uso de algum recurso didático para auxiliar a inclusão de sua aluna nas atividades?

Desta forma, a professora participante relatou que para esta série as aulas são mistas, ocorrem uma vez por semana, na sala de GA, com 50 minutos de duração, objetivando o desenvolvimento de habilidades motoras. As turmas são divididas em quatro grupos de aproximadamente doze alunos e o conteúdo programático que está disponível no PPP é o que está em vigor. Também narrou que o dia da aula de Educação Física é o destinado para todas as atividades do DEFA, portanto este dia possui uma dinâmica diferenciada dos demais, onde a cada 50 minutos os grupos trocam de aula (Educação Física, Artes, Música.).

Sobre a existência de algum aluno com TEA foi pontuado que no primeiro grupo existia uma aluna e que nos demais até tinham crianças com alguma deficiência, mas não o TEA.

Em relação à participação desta aluna nas aulas a professora expôs que possuía dificuldades para a inserção dela nas atividades, pois era bastante faltosa, sempre que estava presente tentava tirar os tênis e sair da sala. Tendo que ficar, por vários momentos, na porta para impedir a aluna de sair. Ela relatou também que se sentia muito insegura com essa situação, mas que já se surpreendeu uma vez onde a porta ficou aberta ela não saiu.

Em relação às faltas, foi mencionada por parte da professora participante uma sensação de quebra de continuidade no trabalho, como se ele não saísse do estágio inicial e

que as questões comportamentais referentes à aluna eram mais preocupantes e influenciavam em sua participação efetiva. Contou também que apesar das faltas ela já percebe uma pequena relação (um laço) entre ela e a aluna.

Outro ponto importante descrito pela professora foi que todo o trabalho desenvolvido com a aluna tinha que ser individual, mesmo ela fazendo parte de um grupo. A professora também relatou a necessidade da presença de um “mediador²³” ativo para auxiliar a execução das atividades e que em alguns casos este “mediador” só tomava conta para a aluna não se machucar. Ela acredita na necessidade de mais alguém para auxiliar fisicamente a aluna na execução da tarefa.

5.2 Observação das Aulas

As duas primeiras aulas observadas serviram para coleta de informações sobre o comportamento da aluna, as aulas apresentaram um padrão de organização, a professora seguia uma rotina em todos os grupos do 1º ano do ensino fundamental onde no momento da chegada da turma a sala já se encontrava preparada para a atividade do dia. Sempre os 5 minutos iniciais eram destinadas para as brincadeiras livres entre as crianças, mas sem que elas desarrumassem a sala. Como já descrito no capítulo 2, a criação de uma rotina faz com que os alunos com TEA sintam-se um pouco mais seguros, pois lidam com o fator da previsibilidade. É importante ressaltar também que não houve nenhuma mudança ou adaptação na aula ou em seu conteúdo em relação aos demais grupos do primeiro ano do ensino fundamental, logo, as aulas foram iguais para todos os grupos.

No quadro abaixo, os objetivos das primeiras aulas observadas.

Quadro 3

Aula	Objetivo
1	Lateralidade, Saltos e Equilíbrio.
2	Saltos de frente e de costas; Rolo lateral; rastejar em decúbitos ventral e dorsal.

Fonte: Autora

Nos cinco minutos iniciais destinados para as brincadeiras livres, a aluna participante circulava pelas crianças e pelo material já preparado, em nenhum momento nas aulas observadas ela mexeu nesta arrumação ou esbarrou nos objetos dispostos no local, assim como não pareceu estar alheia aos colegas, mas sim atenta às movimentações das crianças e

²³ Profissional que irá auxiliar a aluna nas aulas. O CAp possui um AEE que trabalha em bidocência, mas pelo percebido este trabalho não acontece nas atividades de quarta feira.

ao material disposto na sala. Tal afirmação pode ser vista nos fragmentos dos relatos da pesquisadora em seu diário de campo.

Ela pisa dentro, em cima e fora deles, não tropeça nem desequilibra, anda com sua cabeça voltada para os obstáculos, dando a entender que está percebendo os mesmos (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019).

Ela sai andando e para no meio de uma fila de pneus, perto de onde todas as crianças estão brindando. Parece olhar para eles e volta a caminhar por sobre os pneus enfileirados (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019).

Após este momento e ao comando da professora todos se sentavam sempre no mesmo local para responder a chamada, com exceção da aluna com TEA. É importante relatar que o local destinado para a realização da chamada era o preferido da aluna, mas neste momento ela sempre se deslocava para a direção contrária de toda a turma.

Professora: Pediu pra parar, parouuuu! Sentem lá!

Descrição: Professora aponta para a pilha de colchões

Professora: Encostadinhos no colchonete, sem brigar, encostadinhos no colchonete!

Descrição: Todos os alunos correm para o local indicado pela professora, Ana²⁴ que estava próxima da pilha dos colchões com a vinda de todos sai em direção oposta. (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019).

Este movimento se repetiu em todos os dias de observação, desta forma, precisamos frisar a dificuldade encontrada pela professora para coordenar desde o momento inicial da aula as demandas da aluna com as da turma. Tal episódio pode ser observado no fragmento do diário de campo da pesquisadora referente ao momento da realização da chamada, no primeiro dia de observação, em que um ato aparentemente simples foi postergado e interrompido por vários momentos, por solicitações da aluna.

Durante todo o tempo que a professora ficou com a aluna, impedindo-a de sair da sala e tentando fazer com que ela se sentasse próximo aos colegas, a turma ficou quieta brincando entre si a espera da professora. Ao primeiro olhar da pesquisadora esta era uma cena tão comum que os alunos já sabiam que tinham que esperar até a professora parar de tentar fazer a aluna se sentar. Este período durou em torno de 5 minutos (Diário de Campo – 20 de fevereiro de 2019).

Assim sendo, percebemos que a aluna mantinha um padrão de comportamento diferenciado e que este dificultava em muito a dinâmica das aulas, pois solicitava intensamente atenção da professora, fato este que leva a compreensão de quão é importante a presença de outra pessoa para auxiliar a professora regente. O padrão comportamental apresentado pela aluna variou basicamente em quatro tipos de comportamento: 1) tentativas de sair; 2) caminhar aleatoriamente pela sala; 3) o isolamento em frente ao espaldar desalinhado; 4) subir em uma pilha de colchões no fundo da sala.

²⁴ Nome fictício para a aluna participante

Foi designada para a aluna uma estagiária a fim de lhe auxiliar no processo de mediação das atividades. A professora participante delegou grande parte de sua responsabilidade, em relação à participação da aluna, para a “mediadora” que nesse caso, era apenas uma estagiária. O grande problema observado foi a inexperiência desta pessoa que não era especialista em Educação Física, era apenas uma jovem e que por insegurança e/ou falta de conhecimento somente, de fato, tomou conta para que a aluna não fugisse ou não se machucasse. Tal afirmação pode ser constatada na fala da professora participante ao receber pela primeira vez a estagiária.

Professora: Boom diiiiiaaaa! Você nunca foi tão esperaaaadaaaa!!! Chegue mais!!
 Descrição: As duas caminharam até a aluna participante e a professora dá as instruções para a estagiária.
 Professora: É como se fosse a primeira vez! Você sabe né? Vamos ver se você consegue: ... tirar ela dos colchonetes em que ela fica deitada. Assim que você conseguir tirá-la eu faço alguma atividade com ela nos pneus. Descrição: Professora aponta para os pneus enfileirados.
 Professora: Posso deixar você com essa missão? (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019)

Este pequeno recorte de fala ratifica o depoimento da professora em relação a sua intenção de incluir a menina nas atividades, a sua insegurança para com a aluna e a sua necessidade de alguém para auxiliá-la. Tal insegurança muito provavelmente é ampliada pela forma como a Educação Física é estruturada na instituição em que o conteúdo programático é voltado para a preparação desportiva com padronizações motoras nas quais, por muitas das vezes, se tornará muito difícil de serem realizadas por um aluno com TEA em virtude de o seu desempenho motor ser afetado por uma dificuldade na “motricidade global”, quanto ao equilíbrio, propriocepção, entre outros.

Com relação à questão da bidocência descrita no PPP da instituição, foi constatada, no período da pesquisa de campo, que esta não ocorreu nas aulas de Educação Física, tendo apenas a presença de uma estagiária para acompanhar a aluna.

Diante deste quadro, notamos que, em determinados momentos, a aluna não era incentivada a mudança de alguns de seus padrões, como, por exemplo, o de subir na pilha de colchões localizados no fundo da sala. Podemos identificar isso na fala da professora:

Professora: Maria²⁵, sai daí de baixo!
 Descrição da ação: Aluna participante escala a pilha de colchões enquanto a aluna citada pela professora está sentada em baixo. Existe um colchão que está com uma parte caída levando certo perigo para quem estiver embaixo. Ana²⁶ consegue subir na pilha, permanece deitada com a cabeça voltada para a turma, quando alguns alunos olham para ela a professora fala:

²⁵ Nome fictício

²⁶ Nome fictício destinado à aluna participante da pesquisa.

Professora: Deixa a Ana! Deixa a Spider Ana! (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019).

A pilha de colchonetes foi identificada como um local de certa maneira seguro, tanto para a criança, pois trazia tranquilidade e certo distanciamento físico entre ela e os demais colegas, quanto para a professora que enquanto permitia a permanência da aluna neste local, destinava atenção aos demais alunos, passando assim as atividades para a turma. Foi percebido que tal permissão ocorria mediante as várias tentativas frustradas da professora de incluir a aluna nas atividades e por este ser um local sem riscos para a aluna.

Nos dias de observação foi constatado que embora uma das queixas da professora tenha sido que a aluna retirava sempre o tênis durante as aulas, este só ocorreu, de fato, quando ela se encontrava em cima da pilha de colchões. É importante frisar que uma das regras colocadas pela professora quanto à utilização dos tatames e colchões foi o de que não era permitido pisar neles de calçados, fazendo todo sentido a retirada destes por parte da aluna.

Com relação às atividades, elas foram conduzidas de forma diretiva. Os alunos eram divididos em subgrupos e todos individualmente executavam a tarefa da forma como foi determinada pela professora, sendo assim, para cada atividade existiu uma forma correta de execução e um tempo de inatividade entre as execuções. Esta afirmação fica bem clara, quando analisamos a fala da professora:

Professora: Cada grupo vai ficar em uma estação dos pneus que vocês estão vendo e vocês vão ter que passar um de cada vez no caminho que nós desenhamos com os pneus da forma que eu indicar, tudo bem? É ir (aponta para os pneus) e voltar por fora, tudo bem? Ir por dentro do pneu, do jeito que eu indicar e voltar por fora, tudo bem? (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019).

Professora: Atenção! Primeira fileira na frente do tatame. Atenção... É a mesma coisa saltando de costas. (Transcrição de filmagem de 27 de fevereiro de 2019).

Um ponto bem curioso observado foi que, durante a divisão dos alunos para a realização das tarefas, a professora participante não incluiu em nenhum momento a aluna com TEA, nem realizou qualquer tipo de adaptação na atividade para ela poder participar. Desta forma, a aluna não pertenceu a nenhum subgrupo em nenhum momento.

Em relação à participação da aluna nas atividades, foi observado, ao analisarmos as gravações e o diário de campo, que apesar de ela não estar contida em nenhum subgrupo, de ter comportamentos de fuga e isolamento bastante intenso, de certa forma, ela esteve atenta, presente e participativa nas aulas, só que de uma maneira diferente dos demais alunos. Como podemos ver abaixo nos recortes do diário de campo da pesquisadora:

Observação 1:

A aluna transitou muito pelos pneus, mas em um determinado momento elegeu os colchões para ficar. Subiu no monte de colchões, deitou e logo tirou seus tênis. Logo a seguir entra na sala uma estudante que veio para auxiliar Ana. Ana ficou por volta de 5 minutos nos colchões. Neste momento todos os outros alunos faziam a aula. Eles estavam divididos em dois subgrupos e individualmente saltavam dentro dos pneus. Existia uma forma correta para pular pelos pneus, ora com os dois pés, ora com o pé direito, ou esquerdo. Ana parecia observar as crianças saltando, em minha percepção não me pareceu que ela estivesse alheia ao que ocorria na sala e em alguns momentos parecia saltar como seus amigos, mas nos colchões e não junto dos demais (Diário de campo- 20 de fevereiro de 2019).

Durante a dinâmica da aula professora Rita²⁷ pede para os alunos levantarem ora o braço direito, ora o esquerdo e, em vários momentos, logo após ver os alunos realizarem, Ana ergue seus dois braços. Na percepção da pesquisadora, ela parece demonstrar estar tentando fazer a atividade (Diário de campo- 20 de fevereiro de 2019).

Observação 2:

Apesar de a sala estar com vários colchões no chão, Ana passou por eles e foi direto para o mesmo lugar, a pilha de colchões. Hoje a pilha estava menor, pois alguns foram tirados para a aula ser realizada. Ana não desceu dos colchões para realizar as atividades propostas pela professora em conjunto com os demais alunos.

Apesar de ter ficado neste local, ela observou todo o andamento das atividades. Para mim, ela pareceu atenta a tudo que acontecia, mas sua resposta não era realizada da mesma forma que as demais crianças que executavam os movimentos como a professora havia demonstrado. Ana realizava de joelhos pequenos saltos sobre as pilhas de colchões, em momentos bem próximos que seus colegas realizavam.

Um fato bem interessante ocorrido foi quando a professora brincando com a turma canta uma música pedindo para as crianças encostarem o bumbum na parede, Ana realizou a atividade só que um pouco depois onde os alunos já estavam em outra atividade.

Quando a atividade da turma passa a ser deitada Ana também passa a observar a aula deitada na pilha de colchões. Apesar de em momento nenhum a aluna ter descido de sua pilha para realizar alguma atividade, percebo que ela, de alguma forma, estava presente tentando participar (Diário de campo- 27 de fevereiro de 2019).

A execução das atividades ocorreu de maneira particular em cima da pilha de colchões ou em momentos em que ela transitava livremente pela sala. A impressão que tivemos com a observação é que Ana encontra-se em um momento ambíguo onde ao mesmo tempo em que necessita de um local mais controlado, (pilha de colchões) também sente a necessidade de estar próxima de sua turma. Nos momentos em que Ana encontrou-se em cima da pilha de colchões ela esteve participando das atividades, mas a sua execução (desempenho) nem de longe se aproximou da que os demais alunos realizaram. Desta forma, sua participação não deve ser observada tendo como parâmetro principal a comparação com a execução das demais crianças do grupo, gerando assim tanto uma sensação de frustração na criança quanto para o professor que não percebe o movimento de seu aluno. Strapasson e Carniel citando os

²⁷ Nome fictício para a professora participante.

Parâmetros Curriculares Nacionais descrevem a importância do sentimento de satisfação e competência durante as aulas dizendo que “experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem (STRAPASSON e CARNIEL, 2007, p. 13).

A professora deve estar atenta à participação da aluna nas aulas, pois esta participação pode ocorrer de forma diferenciada e por isso passar despercebida facilmente. Ela deve perceber de que maneira esta atuação ocorre e, ao longo das suas aulas, buscar estratégias que auxiliem a aluna a ir ampliando a sua participação e, conseqüentemente, modificando o seu padrão comportamental.

Em relação à dinâmica das aulas como foram realizadas em uma pequena sala de ginástica, elas ocorreram sempre de maneira bastante ruidosa. Eram crianças falando ao mesmo tempo, cantigas sendo entoadas, a utilização de um apito de mão pela professora e várias bolas sendo utilizadas ao mesmo tempo gerando um intenso barulho quando elas batiam no chão. Todo esse cenário poderia ser extremamente problemático em virtude de muitas pessoas com TEA terem uma sensibilidade auditiva bastante aguçada, mas este não pareceu ser o caso da aluna que em momento nenhum demonstrou estar incomodada com o barulho.

O grupo no qual Ana estava inserida era composto por crianças de ambos os sexos e, de uma maneira geral, bem tranquilos, curiosos, participativos e afetuosos com a menina. Algumas crianças, durante as observações, demonstraram carinho pela aluna tentando abraçá-la ou simplesmente tocá-la, estabelecendo uma pequena interação com a menina e em alguns momentos existiu uma reciprocidade de gestos. A relação da professora com a aluna inicialmente pareceu ser bastante distante, embora a professora tenha sempre uma palavra de carinho. Foram observados alguns pontos bastante curiosos: a) Com a presença da estagiária a professora para de solicitar que Ana realize as atividades; b) Em muitos momentos, conversava com a Ana de longe, em terceira pessoa; c) Não estabelecia contato nem físico, nem visual com Ana.

Podemos perceber isto na fala da professora:

Professora: Aqui, Ana! Senta aqui com a Rita! Aqui, Ana! Ana senta aqui com a Rita! (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019).

Professora: Anaaaa eu estou te esperando!

Observação da pesquisadora: A professora fala do local em que ela estava e não vai até a Ana, ela apenas verbaliza uma frase. Ana continua brincando com a estagiária... (Transcrição de filmagem de 20 de fevereiro de 2019).

Professora: Ana você quer ir ao banheiro? Vamos lá fazer xixi com a Rita, vem? Vamos lá fazer xixi? Não?

Observação da pesquisadora: Professora não se aproxima e aguarda uma resposta de Ana que se mantém no seu padrão (Transcrição da filmagem do dia 27 de março de 2019).

Professora: Ohh, a Rita vai fazer! Ana, ohh!! uhhh, uhhh” (Transcrição da filmagem de 27 de fevereiro de 2019).

Professora: Ohhh Ana, depois é a Ana. (Transcrição de filmagem de 27 de fevereiro de 2019).

Durante a segunda aula, visando estimular o interesse da aluna, foi apresentado o vídeo de forma despretensiosa para ver como ela se comportava. Também foi entregue a mãe uma cópia do vídeo e foi solicitado que fosse visualizado pela criança em casa. Ao entregar o material pedimos para que a mãe fotografasse a filha assistindo, mas não obtivemos retorno se o vídeo foi assistido ou não.

Figura 3: Ana observando o vídeo



Fonte: Autora

Figura 4: Ana assistindo ao vídeo



Fonte: Autora

Embora a aluna participante tenha sido identificada pela professora e pela sua auxiliar como sendo faltosa, ela frequentou a todos os dias em que a pesquisa de campo foi realizada. A assiduidade da aluna neste final de ano letivo pode ter sido influenciada pela pesquisa, pois ao solicitarmos a autorização para a pesquisa comunicamos que só teríamos cinco encontros nas aulas de Educação Física e reforçamos com a responsável a importância da frequência para que a pesquisa pudesse acontecer.

O terceiro dia foi efetivamente destinado para a aplicação do produto, pois as atividades realizadas pelo grupo nas duas aulas anteriores foram bem parecidas com as propostas do circuito de habilidades motoras, com exceção da terceira estação. Esta afirmativa pode ser vista no fragmento do diário de campo da pesquisadora referente ao dia da aplicação do produto:

as duas últimas aulas de Educação Física contemplaram as atividades realizadas no circuito, apenas o zig e zag não foi realizado neste período (Diário de campo de 13 de março de 2019).

5.3 Aplicação do Vídeo

Primeiramente, foi preciso lidar com as barreiras iniciais percebidas para a inserção da aluna nas aulas de EF que eram relacionadas a problemas comportamentais (de fuga e isolamento), manifestadas através do hábito de subir em uma pilha de colchões e retirar o tênis, da não participação das atividades junto com sua turma. Tínhamos também a informação de uma aluna faltosa e a percepção de uma professora angustiada, precisando de ajuda, sem saber como proceder com a menina.

Precisávamos agir nestes pontos, em questões comportamentais, gerar pequenas mudanças visando à participação da aluna. A utilização do vídeo teve como objetivo a criação das janelas de oportunidades dando início ao processo de caminhada e de ampliação da participação da aluna nas aulas de EF.

Diante deste cenário, para a aplicação do vídeo, precisávamos ter alguns cuidados iniciais tais como: 1) Trazer Ana para próximo do grupo e pra isso ela deveria não ficar na pilha de colchões; 2) Prender a sua atenção para que ela assistisse ao vídeo; 3) Fazer com que ela se sentisse estimulada a experimentar o circuito; 4) Que a professora fosse a pessoa que conduzisse a aluna até a prática.

O lugar em que Ana mais demonstrou estar atenta era a pilha de colchões, então estávamos em um momento bastante delicado na pesquisa, pois sabíamos que, ao mesmo tempo, se houvesse a permissão para que Ana subisse na pilha de colchões, para assistir ao vídeo com mais atenção, era bem provável que ela permanecesse no local por toda a aula; por outro lado, ao não permitir que a aluna ficasse no local poderíamos dar início a um processo que desestabilizasse Ana, desencadeando comportamentos negativos com choro, birras etc. Em ambas as opções contávamos com possibilidades de respostas negativas que se ocorressem inviabilizariam a testagem naquele dia e como o nosso cronograma encontrava-se muito apertado poderia interferir negativamente em toda a pesquisa. Desta forma, ciente dos riscos, decidimos não permitir desde o início da aula que ela subisse na pilha de colchões.

Tínhamos também, outro ponto delicado para lidar que era como iríamos prender a atenção de Ana para assistir ao vídeo em um ambiente ruidoso e cheio de estímulos, visto que todas as pesquisas realizadas com este tipo de mídia foram feitas em locais controlados, sem estímulos diversos e de maneira individualizada (sem a presença de outras crianças com ou sem TEA). Aqui o experimento foi realizado em uma sala de aula de EF com todos os demais alunos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. A decisão de utilizar um tablet para apresentar o vídeo foi, principalmente, para prender a atenção de Ana, pois se trata de um dispositivo eletrônico pequeno, que exerce fascínio em várias crianças desta faixa etária, que

cabe perfeitamente nas mãos. Por ser físico pode ser tocado, sendo menos abstrato que uma projeção na parede e totalmente acessível para ser usado no contexto escolar. Utilizamos um modelo simples, destinado ao público infantil que era colorido e, assim, poderia chamar ainda mais a atenção da aluna.

Para iniciar, dividimos a turma em três: dois grupos grandes de crianças e o terceiro apenas com Ana. Fizemos a opção de separar Ana das demais crianças para ter um pouco mais de controle sobre o ambiente, pois apesar de acreditarmos na importância de a aluna estar no grupo, sabemos também que para determinados momentos ações individuais são fundamentais. Outra decisão tomada foi fazer com que a aluna assistisse ao vídeo por último com o intuito de despertar seu interesse e sua curiosidade em assisti-lo. Era importante que ela visse os colegas motivados para assistir para poder perceber que mesmo estando sozinha naquele momento ela estava inserida na dinâmica, pertencia ao grupo e estava contida na atividade.

A pesquisadora aproxima-se de Ana na tentativa de fazer com que ela assista ao vídeo, mas Ana se afasta e vai à direção da pilha de colchões.

Imediatamente professora Rita fala: Ana, Ana não! De tênis! Pode colocar o tênis, Ana! Vai calçar o tênis, Ana!

Rita impede Ana de subir na pilha de colchões e Ana sai com a estagiária e a pesquisadora para o outro lado da sala, onde se encontrava uma cadeira para que pudéssemos calçar o seu tênis.

Neste momento a pesquisadora faz Ana assistir ao vídeo aproveitando que ela estava sentada para calçar. Olha aqui, Ana! (transcrição de filmagem de 13 de março de 2019).

Visto que a aluna só mantinha a atenção por pequenos períodos de tempo, reeditamos o vídeo dividindo o circuito pelas estações, transformando-o em seis pequenos vídeos onde cada um continha uma ação do circuito (a professora com a sua turma; salto nos bambolês; passar por baixo e por cima das cordas; equilibrar-se na corda; deslocamento em zig zag; equilíbrio em sinuosa). Assim, com poucos segundos de duração, apresentamos o vídeo para a menina em pequenas partes, já para o restante da turma o vídeo foi reproduzido na versão original.

Para a execução das atividades do circuito apresentado no vídeo, optamos por um bloco único, onde todos os alunos participaram juntos. A explicação da atividade foi exercida pelo vídeo, desta maneira não ocorreu explanação oral, nem demonstração física da atividade por parte da professora. Ao final da visualização, naturalmente, as crianças foram para o circuito e experimentaram de forma livre as ações do circuito.

A pesquisadora se levanta e as crianças já estão naturalmente brincando no circuito

Professora: Todo mundo assistiu o vídeo?

Turma em coro responde: SIMMMMM

Professora: Então não tem dúvidas não né?

Turma responde em coro: Nãoooooo! (transcrição de filmagem do dia 13 de março de 2019).

Agora, Ana já não se encontrava separada das demais crianças, foi inserida fisicamente na aula. Bastante motivados seus colegas a incentivavam para participar do circuito e um desejo bem latente da professora pode ser realizado, Ana de tênis próxima da atividade e junto dos demais colegas.

Professora: Vem Ana!

Ana vem com o auxílio da pesquisadora para próximo da professora.

Professora pega a mão de Ana e a leva para a fila.

Professora: Vem Ana! Dá a mão pra Rita²⁸.

Professora posicionada na primeira estação fala e salta com Ana ao seu lado.

Professora: Pés juntos, pés separados, pés juntos, pés separados. (Transcrição de filmagem de 13 de março de 2019).

Figura 5: Ana e prof. no circuito



Fonte: Autora

A partir desta mudança de padrão de comportamento a professora teve a oportunidade de introduzir a aluna em uma atividade programada. Como podemos constatar na Figura 5, a professora de mãos dadas com a aluna a levando para a primeira estação (saltos com os pés unidos e separados). Ana participou andando por cima dos bambolês e não saltou dentro deles como o modelo apresentado no vídeo. Apesar de não realizar a atividade da forma esperada, esta foi à primeira vez que ela permitiu ser conduzida pela professora para alguma atividade. Desta forma, Ana também esteve mais próxima de seus colegas e da estagiária, portanto houve uma mudança comportamental positiva que, se ampliada, pode, futuramente, ser refletida em um ganho de desempenho.

Relato da pesquisadora no áudio do vídeo: Ana não fica no colchão, mas a impressão que tenho nessa primeira passagem do vídeo é... Não tenho como afirmar que o vídeo ajudou, mas a ação positiva que o vídeo fez com a criança em relação a unificar e ter como ponto de intercessão, de trazer a Ana para a aula, foi interessante e nesse momento ela estabeleceu uma relação com a professora e ao mesmo tempo ela não ficou alheia, ela ficou transitando entre os alunos na atividade (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

²⁸ Nome fictício da professora participante.

Este foi um dia atípico de aula com relação ao protagonismo da aluna. Diferentemente das aulas anteriores, esta foi pensada para ela em sua turma. A professora orientou os alunos para sempre chamar Ana para participar da atividade e quando percebessem que ela estava demonstrando interesse, que eles a deixassem realizar a atividade.

Professora: Eu pedi uma ajuda pra vocês. Vocês se lembram?

Turma: Simmm!

Professora: Qual foi a ajuda que eu pedi pra vocês? Pra gente fazer e repetir e a gente tentar incentivar a Ana a fazer com a gente. [...] Significa dizer o seguinte: quando eu pedir para deixar ela fazer é para parar. (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Dessa maneira, houve uma mudança atitudinal não só de Ana, mas de todos que participavam da aula, onde não somente a estagiária e a professora eram as que exerciam uma relação de mediação, como também os colegas de classe da menina que auxiliaram neste processo, mesmo que de forma rudimentar ainda, mesmo que com pequenos gestos, mas todos de maneira positiva, fazendo transparecer que, naquele momento, Ana era uma pessoa importante ao grupo e não apenas mais uma ou aquela que não sabemos como lidar. Com isso, Ana muda seu status, deixa de ser coadjuvante, aquela que gerava preocupação ou a que não foi inserida nas atividades, passa a ser a pessoa principal da aula, neste dia Ana foi protagonista.

Cada criança que iniciava o circuito chamava por Ana. Era sempre a mesma frase: “Vem Ana!” e as crianças foram se sucedendo, transformaram isso em um jogo. A menina caminhou pela sala, permitiu andar de mãos dadas com a estagiária, tentou menos sair da sala, emitiu várias vezes sons, em muitos momentos, dava a impressão de observar a turma na atividade, permitiu pequenos toques, assim como teve a iniciativa para tocar as pessoas da turma, surgindo pequenas interações com os colegas. Ela também se posicionou, algumas vezes, em frente a primeira ou a segunda estação dando a entender que queria executar a atividade, mas se mantinha parada, inerte por alguns segundos e sempre que alguém chegava perto, ela saía, como se em contradição, querendo, mas não conseguindo.

A estagiária delicadamente pega Ana pela cintura e a conduz pelo circuito.

Professora: Pula! Pula!

Ana no circuito passou mais uma vez por cima dos bambolês e para de frente para as cordas.

Ana emite um som longo: ÃÃÃÃÃÃÃ (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Figura 6: Ana parada na segunda estação



Fonte: Autora

A pesquisadora fala com a professora: Olha o olhinho dela, o olhinho dela está lá ohh!! Ela observa! Não é um olhinho alheio, entendeu.
Ana está sentada em uma cadeira de frente para o circuito e parece observar a aula (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Ana dá a mão para a estagiária, levanta-se e vem andando com ela para próximo da turma.

Professora: Senta aqui ao lado da Amanda²⁹. Senta aqui! Senta aqui! Vem, vem com a Rita.

Pesquisadora: Senta aqui oh! Senta, senta Ana!

Professora Rita está sentada próxima da pilha de colchões e insiste para que Ana sente-se ao seu lado: Senta aqui com a Rita.

Ana senta-se no colo de Rita que fala: Senta aqui! (sinalizando para o colchão, mas Ana vai se organizando no colo de Rita).

Ana abraça a professora Rita e deita em seu colo.

(A relação das duas cresce a cada dia. Esta foi a primeira vez que vejo Ana solicitar Rita sem uma intenção de usá-la para algo).

Elas se abraçam, trocam olhares e Ana fica quieta, calma, mexendo no *boton* que professora Rita tinha em sua blusa.

Professora: Vai tirar isso daí?

Rita tira e dá para Ana. Uma criança se aproxima das duas e fica parada olhando. É a irmã de Ana que hoje está fazendo aula nesta turma.

Ana pega e leva o *boton* para a boca, Rita imediatamente não deixa.

Professora: Não é pra colocar na boca não!

Retira o *boton* da mão de Ana.

Professora: Isso aqui é na boca?

Abraça Ana que fica quieta em seu colo.

A pesquisadora fala com a professora Rita: Ela vai dormir.

Rita balança Ana para que ela não durma. As crianças correm pela sala fazendo barulho.

Uma criança faz um barulho mais alto e Ana olha. A professora Rita aproveita para mostrar o circuito. Ana continua deitada aconchegada no colo de Rita.

Professora Rita fala baixinho com Ana pra ela ir fazer a atividade, mostra os arcos, Ana olha.

Professora Rita mostra sua mão como que pedindo para Ana dar a mão com a intenção de levá-la para o circuito, mas ela não retribui e fica parada no colo.

Professora Rita fala com uma outra criança para ter cuidado e mais uma vez oferece a mão a Ana.

Ana coloca os pés no chão e enrijecesse o corpo como que em negativa e depois amolece o corpo.

Elas trocam olhares, professora Rita continua a oferecer sua mão a Ana (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

²⁹ Nome fictício

Ana permaneceu no colo de professora Rita por aproximadamente 2 minutos e 21 segundos. Para mim hoje tivemos uma grande vitória com esse gesto. (Diário de Campo, 13 de março de 2019).

Figura 7: Ana deitada no colo de sua professora



Fonte: autora

Um grande ganho foi o momento em que Ana toma a iniciativa de se aproximar da professora, demonstrado afeto. Este foi sem dúvida um ponto bem significativo do dia, um ganho em relação a sua interação social. Quando analisamos a relação de Ana com seus colegas, também percebemos que este dia foi bastante positivo, pois nele ocorreram pequenos momentos de abraços, encontros e toques que tiveram a iniciativa não só de seus colegas, mas também, em alguns momentos, de Ana.

Ana gira os braços dá um passo e fica girando, girando os braços. Uma criança aparece em sua frente e ela para de girar.

Elas se tocam e tenho a impressão de que iria acontecer um abraço, mas a menina que sempre interage com Ana chega, se coloca entre as duas e abraça Ana.

A primeira menina sai e Ana afasta-se demonstrando não estar satisfeita com o abraço que ganhou da menina. (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Figura 8: Ana recebe um abraço de uma colega de turma



Fonte: autora

Ana vira para a turma que está falando com Rita, sai andando na direção da 3ª estação onde a menina que quase aconteceu um abraço está. A menina fala para Ana: Oi tudo bem? Bate aqui!

A menina dá um adeus vira e sai, mas antes chama: Vem Ana!

Ana mexe sutilmente sua mão esquerda. A mão estava voltada para baixo, mas me pareceu uma retribuição de aceno (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Figura 9: Ana retribuindo um aceno

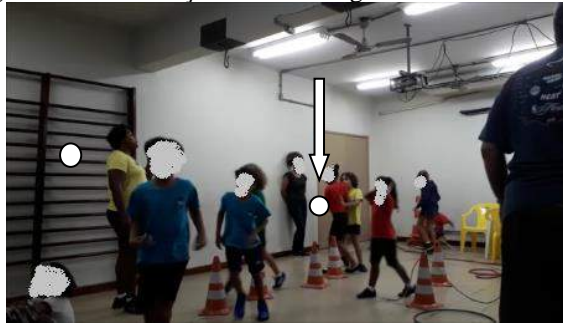


Fonte: Autora

A menina que sempre interage com Ana chega e elas se esbarram uma de frente para a outra

Ana abraça rapidamente a menina que vai para a 4ª estação e Ana sai andando para o centro. (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019)

Figura 10: Ana abraçando uma colega de turma



Fonte: Autora

Ana pela primeira vez tenta subir no colchão.
 A professora pede para uma criança chamar por Ana.
 A pesquisadora que estava mais próxima fala: Ana, não!
 A pesquisadora sai do comando da filmagem vai até Ana e próxima dela fala e sinaliza com o indicador: Não, hoje não!
 Professora Rita fala: Deixa não, Renata³⁰!
 Algumas crianças que estavam sentadas próximas de Ana se levantaram falando: Não!
 Outras crianças chamaram por seu nome: Ana!!!
 Ana sai correndo e cruza no meio do circuito, vai em direção a porta. Pareceu olhar para ela e retornou, a estagiária que já estava caminhando de lá, percebe que não precisa de sua intermediação, pois Ana não iria sair.
 Ana correu, parou na pilha de colchões e tentou subir mais uma vez.
 Professora: Olha aí, olha aí, olha aí ó!
 Pesquisadora fala em um tom firme de trás da câmera, distante e fora do seu campo visual: Ana, não!
 E Ana desce (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Figura 11: Intervenção para impedir Ana de subir na pilha de colchões



Fonte: Autora

Como visto nos fragmentos acima, a aluna não só estabeleceu pequenos contatos com seus colegas como também atendeu a instrução de não poder subir nos colchões. De uma forma geral, a integração de Ana nas atividades acarretou na redução das tentativas de subir sem contexto, sem qualquer orientação nos colchões.

Um ponto bastante importante de ser observado também foi o papel exercido pelos seus pares que, carinhosamente, lhe auxiliaram durante o processo. Isto denota o quanto a mediação exercida pelos colegas é importante para, de fato, ocorrer a inclusão.

Assim, fica evidente que é necessário um conjunto de mudanças de posturas, dividindo as responsabilidades (respeitando as devidas proporções) entre todos que fazem parte da aula,

³⁰ Nome fictício

não só designando esta, exclusivamente para o professor. É claro que ele é aquele quem dá o tom, quem conduz a aula e por isso deve possuir a maior parte da responsabilidade no processo.

Precisamos elucidar que esta aula foi diferenciada também em relação a sua duração, pois, por um problema administrativo da instituição, a aula que foi planejada para ter 50 minutos virou de uma hora, logo, já foi maior em 10 minutos e, além disso, Ana permaneceu na sala após o seu término, pois não queria ir embora, por mais 28 minutos interferindo em quase metade da aula seguinte. Aproveitando o curto período entre o término da aula e o início da seguinte, a pesquisadora experimentou a prática do circuito com a Ana de uma maneira mais controlada, sem a interferência dos colegas e, de fato, o resultado foi positivo, pois ela se permitiu ir até o circuito andar de mãos dadas com a pesquisadora sobre os bambolês da primeira estação, passando em seguida, por cima da corda na segunda estação. Infelizmente, não pudemos continuar com a experiência, pois a atividade foi interrompida pela estagiária que, preocupada em fazer Ana ir para a aula de música, interferiu no processo.

Pesquisadora: Oh Ana, vamos fazer comigo, então? Vamos fazer? (a pesquisadora se aproxima de Ana e estende sua mão no intuito de ela se levantar do tatame).

Pesquisadora: Vem cá com a Luciana, vem (se reclina na direção de Ana).

Pesquisadora: Dá a mão aqui? (Ana levanta-se).

Pesquisadora: Vamos fazer uma depois você senta aqui. (indica a pilha de colchões)
Vem!

As duas saem na direção do circuito.

Pesquisadora: Olhaaa, vamos pular! (Ana não pulou nos bambolês, mas ela andou sobre eles, esbarrou com seus pés mudando a formação).

Pesquisadora: E aqui, você vai passar por baixo? Vai passar por baixo ou por cima?

Pesquisadora: Olhaaaaa, muito bem! (Ana passou por cima da corda) E a corda Ana, em cima dela! Vamos andar na corda, aqui ohhh? Vamos Ana!

Neste momento a estagiária interfere a ação, pois a aula de Ana já havia terminado e tenta fazer a aluna sair da sala (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

O fato de Ana não aceitar ir embora após o término de sua aula, foi uma mudança significativa no seu comportamento, visto que, durante a primeira aula, ocorreram várias tentativas de sair da sala e desde o dia da aplicação do vídeo as tentativas foram diminuindo gradativamente. Esta mudança foi tão interessante que acabou gerando um problema a ser resolvido pela professora.

A estagiária mais uma vez finge sair da sala, da tchau para Ana na intenção de que ela se levante e saia também, mas isso não acontece. Ana olha para ela por um tempo, mas se mantém sentada observando a turma.

A estagiária volta e Ana levanta-se rapidamente. A professora Rita aproveita que está perto da porta e tenta conduzi-la para fora.

Professora: Vamos lá pra aula de música!

Ana tenta se esquivar da professora.

Professora: Não, não, não! Ahhhh, não!

Ana se joga no chão mais uma vez.

A professora abre a porta e continua falando: Assim não!

Ana está sentada no chão, de frente para a porta aberta.

Professora estende a mão na direção de Ana e fala: Bora Ana, vem, vem!
 A estagiária tenta pegar Ana que se deita no chão.
 A professora decide sentar-se em sua cadeira para começar a aula seguinte e fica falando com Ana: Vai dormir é? Vai dormir é? Vai dormir é?
 Ana levanta-se e sai correndo na direção da pilha de colchões.
 Professora pede a um aluno para fechar a porta.
 A estagiária se aproxima e tenta segurar Ana que se esquiva, corre na direção da turma, para em frente da turma e da professora.
 A estagiária se aproxima, toca em Ana que sai andando e vai até a porta como se verificasse que ela estava fechada.
 A pesquisadora constata: Ela vai na porta pra fechar e não pra abrir!
 A estagiária sorrindo fala com professora: Ela fechou a porta!
 A professora também sorri e fala: Ela fecha.
 Pesquisadora: Ela está fechando a porta e não abrindo!
 Professora Rita fala: Então deixa ela ai ué! (Transcrição da filmagem do dia 13 de março de 2019).

Figura 12: Ana verifica a porta fechada



Fonte: Autora

Pesquisadora sugere a professora: Abre a porta Rita! Abre a porta que de repente ela vai, deixa a porta aberta!
 Professora vai até a porta e abre, enquanto isso Ana pega uma bola, as crianças a impedem e arrumam a atividade. Elas falam para Ana que ela não pode mexer.
 Ana vira-se e vê a porta aberta, vai até ela e a fecha.
 Pesquisadora fala: Ela fechou!
 Professora: Fechou?
 Pesquisadora ri (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Figura 13: Ana fecha a porta



Fonte: Autora

Ana caminha até o material no centro da sala e toca em duas bolas fazendo com que elas caiam.

Professora pega uma das bolas e fala: Não Ana!

Rita pega um cone abrindo um espaço para Ana passar, estende um dos braços e fala: Vem, chega, vamos embora!

Ana esquiva-se e corre no sentido contrário.

Professora vai atrás e fala: Chega Ana, não, não, não, não. Vem! Vamos lá. Vem com a Rita vem! Vamos!

Professora Rita segura Ana pelo braço e anda em direção da porta, mas Ana se joga no chão.

Professora: Vem Ana! Vem Ana!

Professora toca nas costas de Ana e fala: Bora, cara! Bora!

Professora caminha para guardar o cone e Ana ainda está deitada no chão.

A pesquisadora fala: Cara, e agora?

O vídeo termina aqui. Rita pegou Ana nos braços e a retirou da sala. Ficou evidente como ela estava à vontade na aula e não queria sair de lá. (Transcrição da filmagem de 13 de março de 2019).

Figura 14: Fim de aula e Ana se recusa a sair



Fonte: autora

5.4 Observação e avaliação após aplicação do vídeo

A proposta trazida pela professora foi uma aula livre, sem a determinação prévia das atividades a serem desenvolvidas, assim as crianças determinaram tudo o que ocorreu na aula, desde as atividades até o material. Neste dia, podemos dizer que houve uma quebra de rotina, pois a dinâmica da aula foi totalmente alterada e a liberdade de escolha foi o ponto chave do dia.

A sala não foi previamente arrumada para a aula, várias atividades foram ocorrendo simultaneamente e diversos tipos de materiais foram usados. A aula em muito se parecia com

o ambiente visto no recreio em que crianças brincam, correm, exploram objetos, jogam bola. Muitas bolas batendo no chão e crianças falando ao mesmo tempo, um ambiente que para algumas crianças com TEA pode ser caótico, repleto de estímulos e passível de desencadear comportamentos indesejáveis. Para Ana não foi assim, este dia foi bastante proveitoso e as características da aula em nada a afetaram negativamente.

A aluna manteve a sua rotina inicial quando chegou, transitou um pouco pela sala e logo foi para o seu canto de preferência (pilha de colchões), ela subiu e tirou os tênis. Com 5 minutos de aula, a pesquisadora consegue retirá-la do local. Era importante observar se ocorreu ou não alguma mudança no comportamento da aluna após a aplicação do vídeo.

Como Ana não pode ficar nos colchões, correu de maneira aleatória pela sala, chegou próximo dos colchões, mas como a pesquisadora deixou claro que neste dia ela não iria subir, ela vira-se e afasta-se do local. Esta cena se repetiu algumas vezes durante a aula. É importante ressaltar que este é um movimento que requer reforço diário, mas que necessita de um adulto para pontuar sempre que o comportamento ocorra, desta forma, se faz necessário uma mediação ativa dividindo com o professor a responsabilidade.

Como Ana já não se encontrava mais isolada, os primeiros encontros começaram a acontecer. Primeiro foi a professora quem chegou até a aluna e naturalmente propõe um jogo com bola.

Professora: Ana Aqui!

Rita pega uma bola e joga na direção de Ana que a deixa cair.

Professora: Segura!

Rita pega a bola e oferece para Ana que fica parada em sua frente. (Transcrição da filmagem em 20 de março de 2019).

Rita vai atrás de Ana. Ela joga delicadamente a bola para menina e fala: Eiii! Ana não pega a bola então Rita pega a bola e faz a mesma ação e fala: Eiiii !

Ana agora de frente faz um movimento como o de querer segurar, mas a bola cai (Transcrição da filmagem em 20 de março de 2019).

Professora: Agora simmmmm!

Rita encosta a bola na barriga de Ana que estica seu braço.

Professora: Segura!

Professora deixa a bola sobre o colo de Ana.

Professora: Joga pra Rita, joga!

Ana segura a bola.

Professora: Joga pra Rita, joga!

Rita se aproxima um pouco mais de Ana e mais uma vez fala:

Professora: Joga pra Rita!

Ela pega a bola de Ana e continua a falar com a aluna.

Professora: Joga pra Rita! Vamos!

Agora ela joga levemente a bola no colo de Ana e fala com a aluna.

Professora: Uhhh joga pra Rita!

Rita afasta-se e estende os braços mostrando querer que Ana jogue a bola para ela.

Mais uma vez ela pede a aluna.

Professora: Joga! Joga!

Rita estica-se e mais uma vez pega a bola de Ana e joga mais uma vez para a menina.
 Professora: Segura!
 Rita pega a bola
 Professora: Segura!
 Rita faz o movimento para jogar a bola e desta vez Ana leva suas duas mãos a bola.
 Rita mais uma vez retira a bola de Ana e fala
 Professora: Segura!
 Rita continua com jogo de jogar e pegar.
 Ana que estava sentada na cadeira, ergue as pernas e com o seu pé direito tenta tocar na bola.
 Professora: Segura!
 Agora Ana parece tentar se levantar e Rita coloca a bola em seu colo mais uma vez.
 Ana jogou a bola para o chão e professora Rita vibra.
 Professora: Ehhhhhhh!
 Rita repete o jogo:
 Professora Segura! (a bola cai) Segura!
 Ela repete o gesto e Ana tenta pegar, mas a bola vai para trás, em uma posição entre seu corpo e a cadeira.
 Ana vira e tenta pegar a bola.
 Professora: Segura! Joga!
 Ana levanta-se e sai pulando. A bola cai para o lado oposto.
 Professora: Ehhhhhhh!
 Ana vem e abraça Rita que corresponde.
 Rita já com a bola na mão tenta repetir o jogo agora com Ana de pé.
 Professora: Segura! Segura!
 Um minuto e meio de interação com a professora (Transcrição da filmagem do dia 20 de março de 2019).

No fragmento acima percebemos uma pequena modificação no comportamento da aluna com pontos importantíssimos a serem percebidos: a) a dificuldade em realizar uma simples atividade de jogar a bola com um adulto. O ato de lançar uma bola, que para muitos parece simples, requer uma gama de organizações corporais importantes que necessitam ser treinadas tais como: coordenação olho e mão, ritmo, noções espaciais, entre outras; assim como também pode ser percebido como um movimento de troca muito similar ao que exercemos quando nos relacionamos socialmente. Portanto, para uma criança que está fora do espectro autista essa atividade pode ser realizada com mais destreza motora, pois ela foi exercitada, sem nenhum problema, desde muito cedo em sua vida; b) o abraço dado na professora que partiu da aluna demonstrando uma relação afetiva, de querer estar perto. Este, para mim, foi um ponto muito importante, a prontidão para as respostas sócio afetivas. Por mais que estas ações pareçam pequenas, em se tratando de uma criança com TEA, que está iniciando sua vida escolar, possuem uma representatividade muito expressiva.

Observamos que a busca de interação de Ana aconteceu também com a pesquisadora, a aluna permitiu sua aproximação e houve momentos em que as duas realizaram pequenos jogos de troca de bola.

Ana espirra.
 Pesquisadora: Saúde! A bola!

Ana vira-se de frente para a pesquisadora que a oferece uma bola. Ana pega e joga a bola para o chão, a bola quica e cai na mão da pesquisadora.

Pesquisadora: Boooa! A bola.

A pesquisadora entrega mais uma vez a bola para Ana que segura e caminha em direção a pesquisadora colocando a bola em sua mão.

Pesquisadora: Anaa! Pra mim!

A pesquisadora pega a bola.

Pesquisadora: Pra você!

Neste momento a pesquisadora entrega a bola para Ana que devolve a bola para a pesquisadora.

Pesquisadora: Pra mim!

A pesquisadora devolve para Ana.

Pesquisadora: Pra você!

Ana joga a bola para o chão, a pesquisadora pega a bola e entrega para Ana.

Pesquisadora: Você está jogando comigo Ana, que linda!

Ana vira e joga a bola em outra direção.

Neste fragmento é importante ressaltar o cuidado em estabelecer uma linguagem simples e direta por parte da pesquisadora. Não foi utilizada uma fala em terceira pessoa, foram utilizadas frases de reforços positivos. Neste dia, Ana pareceu estar presente e bem atenta ao que ocorria ao seu redor tanto quanto o dia da aplicação do vídeo.

Ana caminha para a porta e a pesquisadora vem atrás, ela volta a caminhar e para em frente a uma menina que quica a bola no chão. Um menino também quica a bola próximo de Ana, ela os observa.

A pesquisadora toca com a bola na barriga de Ana. Logo após, a pesquisadora joga a bola em direção a Ana. A menina segura a bola.

A pesquisadora se coloca no campo visual de Ana e fala: Joga! Joga Ana!

Ana fica parada com a bola em suas mãos, até que ela vai ao encontro da pesquisadora e entrega a bola para ela.

Pesquisadora: Pra mim? Ahhhhhh obrigada!

E entrega a bola de volta para Ana que fica parada com a bola nas mãos.

A pesquisadora aproveita para mostrar para Ana outra criança que está quicando a bola.

Ana joga a bola no chão e vira, a pesquisadora pega a bola, segura o braço de Ana e fala.

Pesquisadora: Aqui ohhh!

A pesquisadora segura na mão direita de Ana, pega a bola e faz com ela o movimento de quicar a bola no chão.

A pesquisadora realiza o mesmo gesto com a mão esquerda de Ana. Elas repetem o movimento algumas vezes, ora com a mão direita, ora com a esquerda.

A pesquisadora para e Ana espontaneamente leva sua mão direita em direção a bola e um novo ciclo é iniciado.

A pesquisadora para mais uma vez, Ana segura a bola com as duas mãos e joga a bola para o chão.

Pesquisadora: Issoo!

Entrega a bola para Ana.

Pesquisadora: E agora como é que faz?

Ana encosta com a bola na mão da pesquisadora.

Pesquisadora: Você quer que eu te ajude? Quer?

Inicia-se mais um ciclo com a mão direita.

Pesquisadora: E a outra mão?

Ana mexe levemente seu braço esquerdo na direção da pesquisadora.

Pesquisadora: Ahhhh muito bem!

Agora um ciclo com a mão esquerda.

Pesquisadora: Vai! Isso! (Transcrição da filmagem do dia 20 de março de 2019).

No recorte acima, podemos intuir que a aluna já havia observado o movimento de quicar a bola no chão, mas apesar de querer realizar a atividade não sabia como iniciar. A ausência de uma linguagem oral pode ter atrapalhado inicialmente o entendimento de sua necessidade, por isso é importante estar atento aos mínimos detalhes. Esta atividade perdurou interruptamente por 2 minutos, tempo em que Ana se manteve focada. Foi a que mais tempo prendeu a atenção de Ana, até então. Uma brincadeira simples, mas que é cíclica e que quando feita da forma correta é bastante previsível e constante. A atividade foi repetida por mais três vezes e ao final podemos perceber que a brincadeira foi muito bem sucedida, possuindo desdobramentos bem interessantes como: a) a atividade prendeu sua atenção; b) Ana se sentiu estimulada e em alguns momentos foi de encontro a bola pegando-a no chão; c) estabeleceu um contato com a pesquisadora e, de certa maneira, se comunicou indicando o seu interesse pela continuidade da atividade.

Por vários momentos, durante a aula Ana tentou ir em direção a porta, mas em nenhum momento ela efetivamente tentou sair da sala, sempre que este comportamento ocorria existia um adulto para orientá-la conversando e dizendo que ela não poderia sair da sala naquele momento.

5.5 Reaplicação do vídeo

A reaplicação do vídeo foi também o último dia de aula de EF do ano letivo de 2018, a professora participante havia programado uma aula diferenciada para a turma, onde os alunos poderiam levar para a escola seus brinquedos prediletos e brincar com eles livremente durante a aula, desta vez, na quadra e não na sala de ginástica.

Aproveitando o fato de a sala de ginástica estar vazia, planejamos reaplicar o produto neste local. Desta forma estaríamos mantendo a aula no local em que Ana já reconhecia como sendo o destinado para a EF, não estaríamos, portanto, quebrando a rotina já internalizada por ela e, assim, poderíamos testar o vídeo em um ambiente mais calmo, livre de barulhos e mais controlado. Desta forma, poderíamos alcançar uma maior atenção da criança para a visualização do vídeo e, assim, buscar uma melhor execução das atividades.

Para este dia dividimos as atividades em três momentos: 1) a visualização do vídeo por Ana sem a presença da turma; 2) a participação apenas de Ana e sua professora no circuito; 3) a inclusão de mais duas crianças na aula. A ideia era observar se apenas com a aluna ou com a participação de poucos colegas na sala, em um local mais silencioso e calmo, poderíamos ter uma melhoria no desempenho da aluna nas atividades. Questionávamos se desta forma ela se concentraria mais para assistir ao vídeo e através dessa maior concentração, poderíamos atuar

mais intensamente no auxílio da execução dos movimentos previstos no circuito, gerando uma ampliação no seu desempenho.

De fato, podemos constatar que ocorreu uma maior concentração inicial, Ana sentou e assistiu ao vídeo com maior atenção tanto que para este dia não foi mostrado o vídeo fragmentado e sim o vídeo na íntegra, mas em relação à execução da atividade não tivemos respostas positivas, pois a aluna em momento algum mostrou interesse em executar nenhuma das atividades do circuito, diferentemente do dia da aplicação em que Ana permitiu explorar o circuito com a professora. Nem a presença de duas colegas de turma motivou Ana a executar a atividade.

Identificamos também que o fato de não estar na sala com seus colegas, houve uma quebra de rotina que pode ter sido um gerador de inquietações. Ana parecia estar à procura dos alunos da turma e demonstrava não entender o que todos estavam fazendo na quadra e não na sala de ginástica. Com essa experiência podemos notar o quanto é importante para Ana estar no grupo.

Com relação à comunicação, neste dia conseguimos perceber que houve uma maior conversação envolvendo a aluna com sua professora, a pesquisadora e a estagiária. Como não havia outros alunos, toda a atenção foi voltada para Ana, assim, foram muitos os momentos em que conversamos com a aluna e ela por vários momentos emitiu sons em suas respostas.

A pesquisadora aparece na frente de Ana e fala: Vamos lá brincar, vem!
 Pega na mão de Ana.
 Ana emite um som: Áaaã
 Pesquisadora: Não?
 Ana emite outro: ããã
 Pesquisadora: Você não quer brincar comigo?
 Ana emite outra vez: ããã
 Pesquisadora: É?
 Ana: É! (Transcrição de filmagem de 27 de março de 2019).

Na sala agora estão a pesquisadora, professora Rita, a estagiária, Ana e mais duas meninas. Vídeo inicia com as duas alunas fazendo o circuito. Ana sentada no colo da pesquisadora atrás da câmera
 Professora: Ali oh! Ana!
 Ana: áaaaã nã!
 Pesquisadora rindo.
 Maria: Vem Ana! (Transcrição de filmagem de 27 de março de 2019).

Pesquisadora: Ué você me deu um beijo? (Ana parece chorar).
 Ana: nã nã!
 Pesquisadora: É um beijo?
 Ana: áaa!
 Pesquisadora: Deixa eu te dar um beijo!
 Ana: éé!
 Pesquisadora: Hã. Olha lá as amigas brincando!
 Ana: Á!
 Pesquisadora e professora: É!
 Ana: Éé

Pesquisadora: As amigas estão brincando! Alá estão te chamando pra brincar!
 Ana: Áaaaaaaaã
 Pesquisadora: Vamos lá Ana! Vamos lá!
 Ana: noooooooooooooooooo
 Aluna parece irritada e termina com um choramingo.
 Pesquisadora: Tá bom não quer.
 Ana: Arrrrrrrr.
 Ana agora parece bastante irritada.
 Pesquisadora: Então vamos sentar aqui oh!
 Ana: Aaarr
 Aluna continua irritada e choramingando.
 Pesquisadora: Que foi?
 Maria: Vem Ana!
 A outra menina: Vem Ana!
 Ana choraminga.
 Professora: Então está bom! Então está bom!
 Ana dá a mão para Rita e elas saem da sala.

Nestes fragmentos podemos observar o quanto a mudança na configuração da aula mexeu com a aluna e a desestruturou, gerando comportamentos indesejados como inquietações, irritações e pequenos choros. Neste dia, Ana demonstrava querer sair da sala e quando estava fora demonstrava querer entrar, parecia não entender o que estava acontecendo.

Com isso, podemos perceber o quanto é importante que ocorra uma preparação para que as mudanças ocorram, mesmo o professor avaliando que elas sejam mínimas ou que sejam positivas para a pessoa com TEA, é importante fazer com que o aluno com TEA entenda o que irá acontecer, que o dia será diferente do que habitualmente acontece para ele possa se preparar para a mudança. Portanto, o fato de a reavaliação ter sido realizada sem a presença dos colegas de turma foi avaliado como negativo, pois não gerou comportamentos desejados como era esperado, mas avaliando sobre o ponto de vista da atenção ao vídeo e os processos de comunicação que foram estabelecidos durante este dia, percebemos que o dia foi bastante produtivo.

5.6 Resultados

Como a aluna participante não se comunica verbalmente, tivemos que analisar o seu comportamento, suas ações durante as aulas. Inicialmente ao analisar as transcrições foram observadas 670 condutas referentes à aluna com TEA, sua professora e seus colegas. Ao final das análises foram levadas em consideração 590 ações. De posse destas e pensando em uma melhor organização metodológica, a pesquisadora enquadrou estas atitudes em 3 categorias: interação social; comunicação e comportamento.

Após este momento, uma nova análise ocorreu e foi observada a necessidade de criar subcategorias no que tange à comunicação e ao comportamento. Sendo assim, para a comunicação foram criadas as subcategorias oral e gestual e para o comportamento as subcategorias participação, permanência na sala e isolamento. Para um melhor entendimento

destacamos abaixo um quadro com as categorias, subcategorias e a quantidade de ações encontradas em cada uma delas.

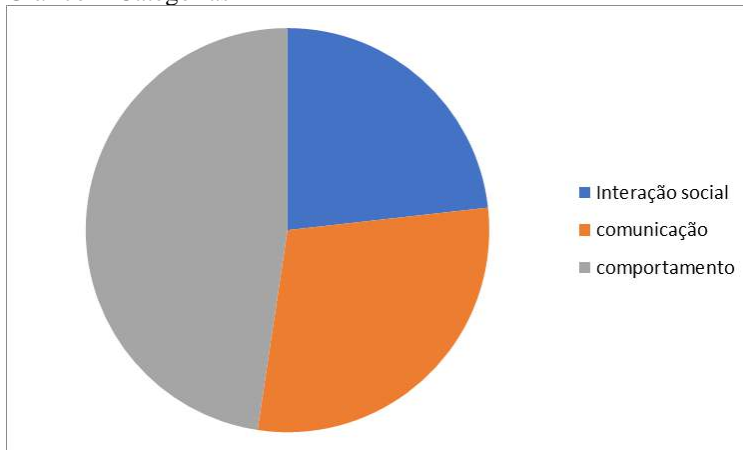
Quadro 4

Categoria	Sub-categorias	Quantidade de ações
Interação Social		137
Comunicação	Oral	109
	Gestual	63
Comportamento	Isolamento	58
	Permanência na sala	37
	Participação	186
Total de ações		590

Fonte: Autora

Desta forma, podemos observar no gráfico 1 que a categoria comportamento foi a que mais obteve desempenhos de análise sendo responsável por 48% do total; já as categorias Interação Social e Comunicação tiveram, respectivamente, durante a imersão no campo 23% e 29% de ocorrências.

Gráfico 1- Categorias



Fonte: Autora

5.6.1 Interação Social

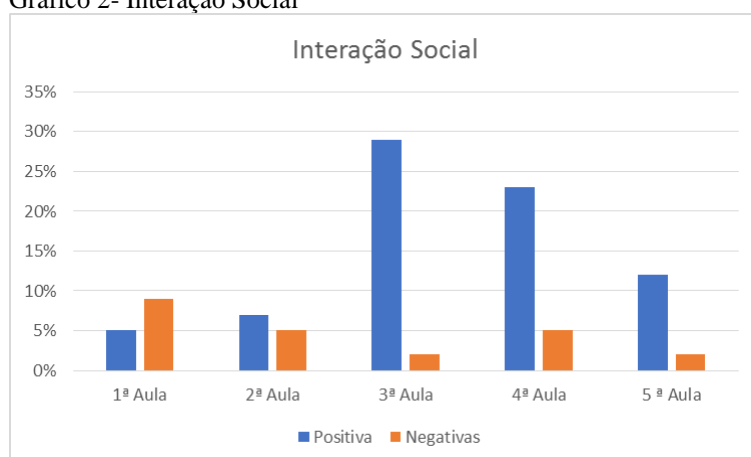
Tabela 1

Interação	1ª Aula		2ª Aula		3ª Aula		4ª Aula		5ª Aula		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Positiva	7	5.1%	10	7.3%	40	29.2%	32	23.4%	16	11.7%	105	76.7%
Recusa	12	8.7%	7	5.1%	3	2.2%	7	5.1%	3	2.2%	32	23.3%
Total	19	13.8%	17	12.4%	43	31.4%	39	28.5%	19	13.9%	137	100%

Legenda: N= quantidade de ações; %= porcentagem

Como podemos observar na tabela 1, os dados relativos à categoria interação social foram agrupados levando em consideração as ações positivas e negativas. Para uma ação ser considerada como positiva foram catalogadas todas as vezes que: a) a aluna participante tentava interagir com alguém; b) quando seus colegas, professora, estagiária e pesquisadora interagiram com ela; c) quando houve demonstrações de afeto (da aluna para os demais e vice-versa). As negativas foram relacionadas aos momentos em que a aluna recusou contato, seja com os colegas, com a professora, a estagiária ou a pesquisadora. Assim constatamos que 76.7% das ações ocorridas referentes à interação social foram positivas e apenas 23.3% foram negativas, sendo o dia em que aplicamos o vídeo o que mais ocorreram ações positivas (29.2%) e menos as negativas (2.2%).

Gráfico 2- Interação Social



Fonte: Autora

No gráfico 2, fica claro como as ações positivas foram crescentes, tendo como o ponto máximo o terceiro dia de campo (dia destinado para a aplicação do produto). Após este dia, até observamos um pequeno decréscimo nestas ações, mas, ainda assim, ocorreram em maior número que os primeiros dias. É importante relatar que no quinto dia (reaplicação do produto), não houve muitos momentos em que foi possível avaliar questões relativas à interação social da aluna. Isto ocorreu em virtude da opção em realizar a reaplicação do vídeo primeiro de maneira individual, sem a presença dos demais colegas de turma e, em seguida, junto de apenas mais duas crianças. A escolha destas crianças ficou a cargo da professora participante, mas, pelo que foi percebido, as meninas escolhidas são as que mais se aproximaram da aluna nas aulas observadas. O curioso foi que mesmo se tratando de duas crianças que normalmente interagem mais com a aluna, as poucas interações que ocorreram foram mais voltadas para a pesquisadora, a estagiária e a professora.

O fato de a turma não se encontrar presente no local não repercutiu positivamente como pensávamos, de início a aluna até esteve tranquila, assistindo o vídeo com mais atenção, mas após perceber que ficaria na sala sozinha, aumentou sua irritabilidade, procurou sua turma, tentou sair da sala e nitidamente demonstrou não estar confortável com esta situação, a quebra de sua rotina acabou acontecendo.

5.6.2 Comunicação

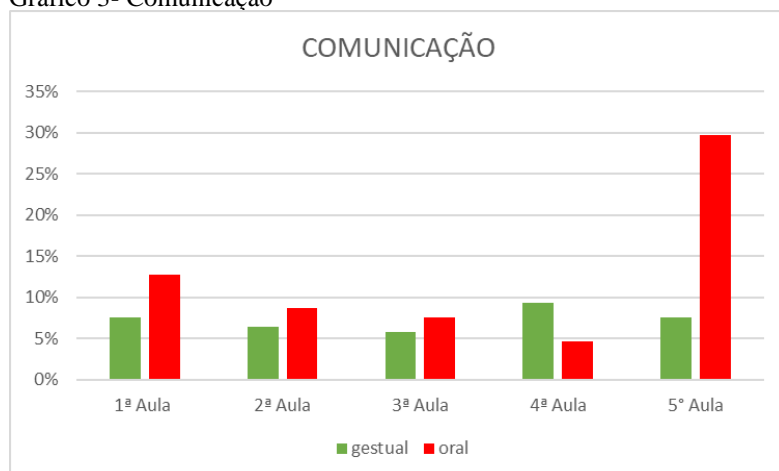
Tabela 2

Comunicação	1ª Aula		2ª Aula		3ª Aula		4ª Aula		5ª Aula		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gestual	13	7,5%	11	6.4%	10	5.8%	16	9.3%	13	7,5%	63	36.5%
Oral	22	12.8%	15	8.8%	13	7,5%	8	4.7%	51	29.7%	109	63.5%
Total	35	20,3%	26	15.1%	23	13,3%	24	14%	64	37,2%	172	100%

Legenda: N= quantidade de ações; %= porcentagem

Para um melhor entendimento da segunda categoria, a comunicação, consideramos a necessidade da criação de duas subcategorias (gestual e oral), como é demonstrado na tabela 2. Foram ponderadas como comunicação gestual todas as ações que envolveram: a) tentar se comunicar por ações. b) aluna se aproximou da pessoa após ser chamada; c) quando ela respondeu gestualmente a um comando. Para a comunicação oral foram analisadas as ações referentes aos momentos em que: a) a aluna tentou se comunicar oralmente com pequenas palavras como “não” ou com emissões de sons; b) quando alguém tentou se comunicar oralmente com Ana; c) quando ela pareceu dar atenção/entender à fala do outro.

Gráfico 3- Comunicação



Fonte: Autora

A categoria comunicação representou 29% do total das ações analisadas e através do gráfico 3 podemos perceber que, inicialmente, existiram poucos momentos nas aulas envolvendo esta categoria pelo fato de a aluna não ser oralizada. Assim, predominaram as comunicações gestuais, porém, em alguns momentos, ela se comunicou utilizando pequenas palavras tais como “não” e “A” significando que ela queria beber água.

A professora participante foi quem mais fez ações relativas à comunicação verbal. De início, esta comunicação pode ter sido dificultada, pois a professora se colocava distante da aluna, utilizando uma fala em terceira pessoa. Conforme a professora foi se aproximando da aluna, interagindo melhor com ela, a maneira de se comunicar, aos poucos, foi se tornando mais eficaz.

Vale ressaltar, que durante a 5ª aula na reaplicação do vídeo em um ambiente mais controlado, com número reduzido de alunos participantes, apesar de não ter o efeito que esperávamos com relação à execução das atividades, foi extremamente produtivo e importante para os quesitos interação social e comunicação, pois tivemos a possibilidade de um contato maior com a aluna, sem interferências, percebendo melhor suas respostas e com isso entender que a presença dos seus colegas era muito importante para ela.

5.6.3 Comportamento

Podemos observar que, inicialmente, a aluna possuía um padrão de comportamento que variava entre o isolamento em frente ao espaldar, o subir em uma pilha de colchões, retirar o tênis, andar aleatoriamente pela sala e tentar sair do local em que a aula era realizada. Portanto, para um melhor entendimento, surgiu a necessidade da criação de subcategorias que envolvessem questões referentes a sua participação nas atividades, sua permanência na sala de aula e busca por comportamentos mais individualizados supondo um certo isolamento. Esta categoria representou 48% das ações analisadas.

5.6.3.1 Participação

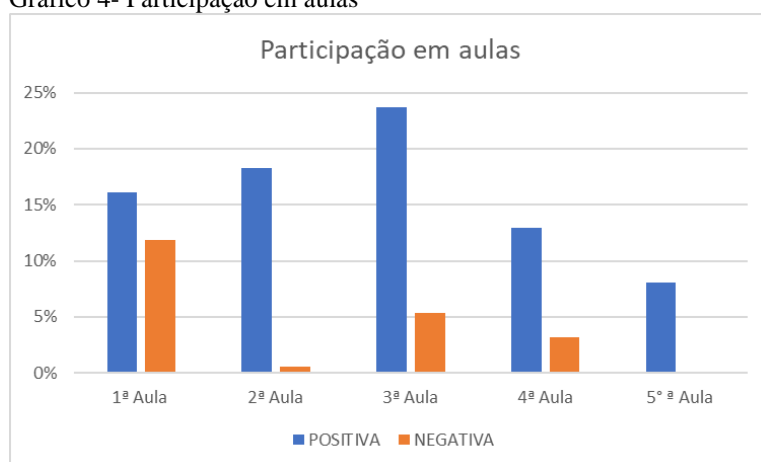
Tabela 3

Participação	1ª Aula		2ª Aula		3ª Aula		4ª Aula		5ª Aula		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Positiva	30	16%	34	18%	44	24%	24	13%	15	8%	147	79%
Recusa	22	12%	1	1%	10	5%	6	3%	0	0	39	21%
Total	52	28%	35	19%	54	29%	30	16%	15	8%	186	100%

Legenda: N= quantidade de ações; %= porcentagem

Para a análise da subcategoria participação foram separadas ações que entendemos como positivas ou negativas. A vista disso, as ações observadas referentes à participação positiva foram sempre preponderantes durante a pesquisa e tiveram como critérios: a) tentativa da aluna de executar atividade; b) a execução de algum exercício com auxílio de alguém; c) execução a sua maneira, mesmo que fora dos padrões convencionais da aula; d) a simples observação de uma atividade. Com relação à participação negativa, os pontos analisados foram: a) quando a aluna caminhava de maneira aleatória pela sala; b) quando ela tinha interesse por algo diferente do que estava sendo proposto pela professora.

Gráfico 4- Participação em aulas



Fonte: Autora

Esta subcategoria representou 66% das ações referentes a categoria comportamento. Como podemos perceber, tivemos no dia da aplicação do produto o maior número de ações positivas. Em relação às ações negativas, o segundo e o quinto dias foram os que detectamos a menor incidência de ações. No segundo dia foi permitido que a aluna ficasse o tempo todo da aula em cima da pilha de colchões, impedindo que ela reproduzisse as ações padronizadas como negativas, justificando o número reduzido. Já o quinto, o dia da reaplicação do vídeo, não foi permitido o isolamento da aluna, a atividade foi exclusivamente direcionada a ela, o foco foi a apresentação do vídeo, não deixando margem para o aparecimento das ações negativas. Ela expressou um outro comportamento bastante interessante que foi o de procurar pelos seus colegas de classe.

5.6.3.2 Permanência em sala/Tentativa de fuga

Esta subcategoria apareceu em 13% das ações relativas à categoria comportamento. Sua origem derivou, inicialmente, de uma queixa da professora em que a aluna por vários momentos tentava sair da sala, fato que foi constatado pela observação prática.

Desta forma, este padrão foi compreendido como negativo e um dos objetivos da pesquisa foi perceber se com a utilização do vídeo este comportamento seria alterado. Como podemos analisar na tabela 4, sua ocorrência foi bastante enfática no primeiro dia de observação, desaparecendo no segundo dia, voltando a aparecer a partir do dia em que o produto foi testado, mas em uma intensidade bem menor, diminuindo a cada dia a sua incidência.

Tabela 4

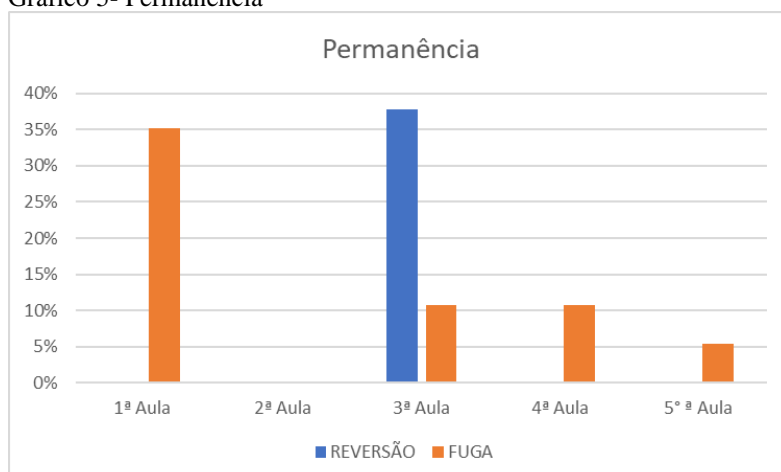
Permanência	1ª Aula		2ª Aula		3ª Aula		4ª Aula		5ª Aula		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Permanência na sala	0	0%	0	0%	14	38%	0	0%	0	0%	14	38%
Tentativa de fuga	13	35%	0	0%	4	11%	4	11%	2	5%	23	62%
Total	13	35%	0	0%	18	49%	4	11%	2	5%	37	100%

Legenda: N= quantidade de ações; %= porcentagem

Ainda no tabela 4, as ações apresentadas pela aluna que foram de encontro com este comportamento de tentativa de fuga foram entendidas e caracterizadas como de permanência na sala e tiveram como critério as ações: a) da aluna ir até a porta, mas não tentar sair; b) aluna fechar a porta; c) as tentativas de fazer a aluna entender que a aula tinha terminado e ela permanece na sala.

O movimento de reversão deste comportamento negativo só apareceu no dia da aplicação do produto. Neste foi observada uma mudança comportamental bem significativa, trocando o padrão de fuga pelo simples caminhar até a porta, olhar para ela e não tentar abri-la. Tal movimento foi sendo estruturado ao ponto que, neste dia, a menina trocou o abrir pelo fechar a porta, demonstrando não querer sair da aula. Produzindo um outro movimento totalmente contrário ao inicial (o de não querer sair da aula), gerando um novo problema a ser resolvido pela professora e estagiária que foi da tentativa de fazer com que ela entendesse que a aula tem um fim e que após a aula de EF ela deveria ir para a de música.

Gráfico 5- Permanência



Fonte: Autora

É muito importante observar como mostra o gráfico 5 que, apesar de os comportamentos de reversão da fuga não estarem presentes nas aulas 4 e 5, houve uma acentuada diminuição na quantidade de tentativas de sair da sala, fato que demonstra uma evolução comportamental da aluna. Percebemos também uma ausência da tentativa de fuga no 2º dia de aula, tal fato ocorreu em virtude de a aluna ter permanecido durante todo o tempo da aula em cima de uma pilha de colchões que ficava no final da sala de Ginástica, local identificado por ela como preferencial e no qual ela ficava sozinha sem o contato físico com os demais colegas.

5.6.3.3 Isolamento

Esta subcategoria representou 21% das ações analisadas relativas ao comportamento da aluna na aula. Os pontos negativos foram aqueles que reforçavam os padrões de isolamentos e eles se refletiram em situações em que: a) a aluna foi para o espaldar na tentativa de deixá-lo alinhado; b) subiu em uma pilha de colchões no fim da sala de Ginástica.

Tabela 5

Isolamento	1ª Aula		2ª Aula		3ª Aula		4ª Aula		5ª Aula		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Quebra de padrão de isolamento	4	6.9%	0	0%	12	20.7%	6	10.4%	3	5.2%	25	43.2%
Isolamento	16	27.6%	2	3.4%	10	17.2%	2	3.4%	3	5.2%	33	56.8%
Total	20	34.5%	2	3.4%	22	37.9%	8	13.8%	6	10.4%	58	100%

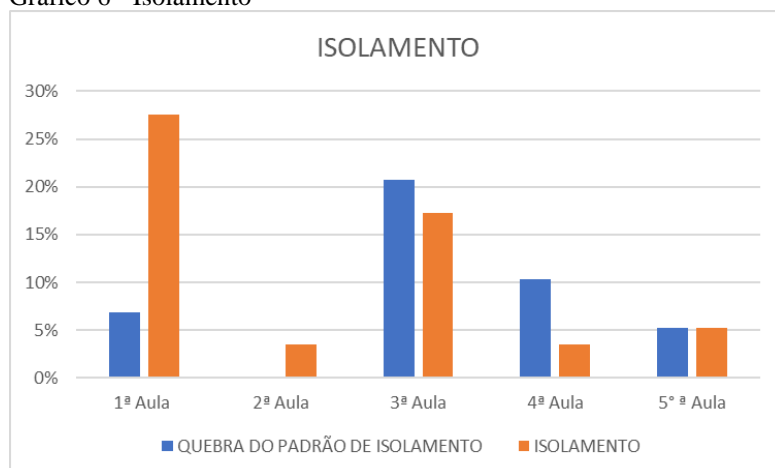
Legenda: N= quantidade de ações; %= porcentagem

Como na subcategoria anterior, foi percebido que a aluna tinha como padrão comportamental algumas ações que não eram positivas, levando ao isolamento das demais

crianças e comprometendo o seu desenvolvimento na aula. Foi bastante comum vê-la tentando subir na pilha de colchões e/ou se colocando na frente do espaldar para ficar mexendo nas partes desalinhadas, enquanto as demais crianças realizavam as atividades propostas pela professora. Desta forma, como pretendíamos verificar se a aplicação do vídeo aumentaria ou não a sua participação nas aulas, era muito importante quebrar este padrão de comportamento. Portanto, as ações relativas à quebra do padrão, de antemão, não extinguiram os comportamentos de isolamento, mas fizeram com que a aluna mudasse o padrão.

As ações catalogadas como sendo as que tiveram como critério as quebras do padrão de isolamento foram quando a aluna se dirigiu: a) para a pilha de colchões, mas não subia; b) em a direção da pilha de colchões e sentando na base dos colchões, sozinha ou junto dos demais colegas e/ou professora/estagiária.

Gráfico 6 - Isolamento



Fonte: Autora

O gráfico 6 nos mostra que, durante a segunda aula, não ocorreram ações referentes a quebra dos padrões de isolamento, assim como retrata que, nesta aula, houve um quantitativo pequeno de ações negativas relativas ao isolamento da criança. De fato, aconteceram em pequenas quantidades, mas tiveram uma longa duração perdurando por quase todo o tempo da aula.

Analisando as imagens gravadas nas aulas, observamos que quando a aluna se encontrava em isolamento em cima da pilha de colchões, este, era apenas um isolamento físico, sem contato com os demais participantes da aula, pois a aluna demonstrava estar atenta aos acontecimentos da aula e/ou tentando executar, à sua maneira, alguns dos movimentos sugeridos pela professora. Desta forma, concluímos que ela participou das aulas sim, ela apenas realizou as tentativas de execução dos movimentos em um local diferente das demais crianças.

Esta afirmação fica bem clara quando analisamos no gráfico 4 referente a participação da aluna nas aulas. Na segunda aula, a aluna ficou quase que toda a aula em cima da pilha de colchões e este dia tem o segundo maior percentual de participação da aluna na aula, 18% (34 ações), sendo inferior apenas ao dia em que foi aplicado o vídeo que foi de 24% (44 ações).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da presença de alunos com TEA nas escolas comuns a presente dissertação procurou investigar se a utilização de uma mídia digital pode ser eficaz como um recurso de acessibilidade ao currículo para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física. Para tanto, utilizamos como campo o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Participaram da pesquisa uma professora de Educação Física e sua aluna com TEA do primeiro ano do ensino fundamental.

O estudo poderia abordar outras séries e outros alunos, mas o objetivo da pesquisadora era ter como sujeito da pesquisa uma criança recém-chegada na instituição ainda tendo que se adaptar ao cotidiano escolar, pois é nesta fase que, nós professores, encontramos várias barreiras para incluir estes alunos nas atividades. Ciente de que este poderia ser um desafio bem complicado e, de certa forma, frustrante, pois poderia encontrar uma criança bem arredia, abracei a pesquisa e encontrei como parceira uma professora angustiada e precisando de ajuda para tentar entender um pouco mais sobre sua aluna. Aberta a novos desafios colocamos juntas as “mãos na massa” e tornamos física uma ideia que, para muitos da área, era algo utópico, já que ainda encontramos pessoas que entendem a EF apenas como uma disciplina prática.

Muitas perguntas surgiram inicialmente: Como assim mídia digital na EF? Mas EF não é esporte, brincadeira, jogo...? Como um vídeo pode ajudar uma criança com TEA? Desta forma, fomos pesquisar, conhecer e tentar entender se de fato poderíamos ir por este caminho. Não podemos esquecer que as pessoas com TEA estão inseridas em nossa sociedade e, desta forma, sofrem influência direta do universo digital. Atualmente é muito comum ver crianças sendo influenciadas por vídeos, principalmente aqueles postados na internet e crianças com TEA não são diferentes e estão, de certa forma, conectadas ao mundo digital, assim como todos nós.

Nós também sabemos que existe uma relação direta entre o visual e o motor, a extrema relação destes com o aprendizado. Aprendemos desde muito cedo o que vemos, mas as crianças com TEA podem não desenvolver esse espelhamento e, portanto, terão dificuldades para executar e entender determinados comportamentos e atitudes que certamente influenciarão o seu aprendizado. Desta forma é de fundamental importância que se haja uma intervenção neste ponto, a fim de auxiliar no processo de construção do espelhamento, da percepção e da imitação do movimento e, conseqüentemente, na ampliação do repertório sócio-motor dos alunos.

É neste ponto que a VM entra para dar suporte a nossa pesquisa, desta forma a ilustração visual da atividade pode ser reforçada de maneira lúdica e sem desencadear estresse e frustrações para o aluno, facilitando esse processo do espelhamento, ampliando a compreensão da proposta de atividade pelo estudante com TEA gerando o impulso inicial, a abertura da janela para a intervenção do professor e, assim, a ampliação de sua participação nas atividades.

Interessante constatar o quanto impregnados estamos todos, ainda hoje, com os conceitos de rendimento que fizeram parte de nossa formação acadêmica em nossa sociedade, pois, inicialmente, mesmo já com alguns anos de experiência em Educação Física, com a vivência de já ter tido outros alunos com autismo em minhas turmas e com uma filosofia de trabalho menos tradicional, confesso que no fundo eu esperava que a aluna iria de fato, após a aplicação do produto, modificar o seu desempenho na atividade, saltar, correr etc. Tal pensamento se não for percebido e modificado pode ser um gerador de muitas frustrações e perdas da percepção dos reais ganhos que ocorrem para estes alunos nas/com as aulas de Educação Física.

Acredito que essa também tenha sido, num primeiro momento, a expectativa da professora, que Ana pudesse saltar junto com seus colegas ou rolar pelo tatame com sua turma, mas precisamos estar sempre atentos ao quanto isso pode ser difícil para a aluna, o quanto ela tem de mobilizar internamente estruturas que podem não estar preparadas para executar, da maneira como esperamos, as atividades propostas. Precisamos lembrar sempre que estas crianças estão em um estágio motor diferenciado dos demais alunos e que muitas de suas experiências corpóreas são concebidas e exteriorizadas de maneira diferenciada em comparação com os seus colegas de turma.

Se pensarmos apenas sobre o desempenho motor de Ana na atividade podemos dizer que o vídeo não surtiu nenhum efeito, pois a aluna não saltou nos bambolês, não passou por baixo da corda, ou seja não realizou com destreza nenhuma das atividades propostas pelo vídeo, mas se deslocarmos o nosso olhar para as modificações que ele pode trazer para a aluna, podemos dizer que tivemos um enorme sucesso quando tiramos a aluna do fundo da sala e trouxemos para junto do seu grupo, quando ela sai do patamar de isolamento e passa a ser a protagonista da aula, trazendo assim um sentimento do pertencimento. A partir deste momento ela começa a permitir a experimentação da atividade, mesmo que de maneira rudimentar, permite ainda, a aproximação direta (física) com os seus colegas e sua professora.

Podemos dizer que o vídeo gerou a abertura de uma janela de oportunidade, tanto desejada pela professora que fez com que ela pela primeira vez tivesse a oportunidade de mediar junto com sua aluna a tentativa de execução de uma atividade.

Durante o dia que aplicamos o vídeo percebemos a aluna interagindo mais com seus colegas e a professora, chegando ao ponto de, espontaneamente, buscar o colo de sua professora. Percebemos gradativamente as tentativas de fuga da sala de aula, trocando este padrão para o de permanência na aula seguinte por mais 28 minutos. Estes pontos que parecem ser tão pequenos e insignificantes em um contexto de crianças de condutas típicas, quando são realizados por crianças com TEA são de extrema relevância pela dificuldade para a realização das ações, desta forma percebemos uma modificação positiva no padrão comportamental da aluna.

Concluindo, precisamos também elencar algumas considerações sobre a filosofia da Educação Física que é praticada no CAP-UERJ que podem interferir na utilização dos recursos visuais (mídia) nas aulas. Este é um campo de pesquisa espetacular, pois nele há muitos profissionais altamente dedicados, capacitados e dispostos a investir em pesquisas (fato que facilita todo o processo). A estrutura para as aulas é muito boa com a possibilidade de ministrar aulas tanto em uma quadra desportiva coberta, quanto em uma sala de ginástica climatizada; também existem recursos materiais diversos como vários tipos de bolas, cordas, cones, bambolês, plinto, espaldar, tatames etc. Estes recursos físicos e humanos são bem diferenciados do que encontramos em muitas instituições brasileiras.

Entretanto, a filosofia da instituição é voltada para a Educação Física tradicional centrada no ensino dos esportes coletivos (vôlei, basquete, futsal e handebol), desta maneira outros conteúdos são deixados de fora, como as lutas, danças, esportes de aventura, vivências com o Paradesporto por exemplo. Como citado por Rodrigues (2003) a cultura desportiva pode ser uma barreira a mais para a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física e diante desta análise, o cenário curricular do CAP-UERJ foi identificado pela pesquisadora como sendo uma possível futura barreira para a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, pois como foi dito antes, estes alunos terão o seu desenvolvimento sendo estruturado de maneira diferenciada dos demais alunos e um currículo centrado nos esportes coletivos pode não ser acessível, já que muitas das atividades praticadas necessitam de um bom desempenho motor, velocidade de respostas e, principalmente, são atividades com um grau acentuado de imprevisibilidade de ações, além de serem experimentações corpóreas geradoras de sensações táteis, auditivas, proprioceptivas, entre outras que para alunos com TEA podem ser elementos estressantes em virtude da possível

desordem sensorial existente. As atividades, de uma forma geral, são sempre direcionadas pelo professor, desta maneira os movimentos a serem desenvolvidos são predeterminados, existindo apenas uma maneira correta de execução, podendo se tornar um fator dificultador para as pessoas com TEA na execução das atividades.

Outra constatação bem intrigante é que para os anos finais do ensino fundamental as aulas são separadas pelo sexo, meninos e meninas não fazem aulas juntos, o que leva a crer que as diferenças são pouco trabalhadas pelo currículo de Educação Física.

Terminamos reconhecendo não só as vitórias como também os limites desse estudo, principalmente no que tange a questão da generalização das informações para outras crianças com autismo, principalmente por entender que o transtorno possui características comuns, mas com sua manifestação ocorrendo de maneira singular. Também estamos com a convicção de que os questionamentos levantados com esta pesquisa podem auxiliar na construção de outras reflexões sobre o assunto, por isso acreditamos que estes resultados contribuam para novos estudos sobre a inclusão de crianças com autismo nas aulas de Educação Física na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION; tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.*

BARACHO, Ana Flávia de Oliveira et al. *Os Exergames e a Educação Física Escolar na Cultura Digital*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. *Infância, mídias e aprendizagem autodidaxia e colaboração*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BETTI, Mauro. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus editora, 1998. 159 págs.

BETTI, M. *Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física Escolar*. Rev. Motriz, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-129, Jul-Dez 2001.

BETTI, Mauro; ZULIANO, Luiz Roberto. *Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas*. In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.1, nº 1 p. 73-81, 2002.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educação & Sociedade. vol.30 no. 109 Campinas Set./Dec. 2009.

BRACHT, V. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Cadernos Cedes, v. XIX, n. 48, p. 69-88, agosto 1999.

BRASIL. *Decreto Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946*. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Retirado do site: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-republicacao-34211-pe.html> Acesso em 12 de novembro de 2018.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Retirado do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em 14 de novembro de 2017.

_____. *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <respublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12r>. Acesso em 27 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2018.

CARVALHO, Odila Maria Ferreira de; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. *Possibilidades do uso de jogos digitais com criança autista: estudo de caso*. In.: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. *Autismo: vivências e caminhos* [livro eletrônico] – São Paulo: Blucher, 2016; ePUB.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira; NUNES, Lina Cardoso. *A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar*. Educar em revista. vol.27 no.3 Belo Horizonte Dec. 2011.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. Movimento, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 13-38, janeiro/abril 2008.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Camila Rodrigues; FERREIRA, Mariana Oliveira; LEITÃO, Marcelo Crepaldi. *Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista*. Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 26, set-dez 2017, p. 80-96.

COSTA, Deise Aparecida Curto da. O autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização. Dissertação (Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá: p. 169, 2015.

COSTA, Jonatas Maia; WIGGERS, Ingrid Dittrich. *A mídia-educação na escola: por um ensino emancipatório em educação física*. In: 36a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2013, Goiânia. Anais da Anped, 2013. v. 1. p. 1-8.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DINIZ et al. *Os usos da mídia em aulas de Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades*. Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 183-202, jul/set de 2012.

FIORINI, Maria Luiza Salzani e MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2016, vol.22, n.1, pp.49-64.

FONSECA, V. D. *Psicomotricidade e neuropsicologia: uma abordagem evolucionista*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 31, 1 set/dez 2005. 483-502.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria de Freitas Quintal de; OLIVEIRA Lygia Maria Portugal. A qualidade da educação e o professor por um fio: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. *Aletheia* 37, p.177-196, jan./abr. 2012.

GARDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista* [recurso eletrônico] tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

GEREMIAS, A. O.; ABREU, M. A. B.; ROMANO, L. H. Autismo e Neurônio-Espelho. *Revista Saúde em Foco*, n. 9, p. 171-176, 2017. Acesso em: 11 abril 2018.

GIFFONI, S. D. A. Neurodesenvolvimento e Aprendizagem. In: CIASCA, S. M., et al. *Transtornos de Aprendizagem: neurociência e interdisciplinariedade*. 1. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. p. 25-38.

GOLAN, O et al. *Enhancing Emotion Recognition in Children with Autism Spectrum Conditions: An Intervention Using Animated Vehicles with Real Emotional Faces*. *J Autism Dev Disord*. 2009 Mar; 40(3): 269-79.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, 1 maio 2006. 3-11. Acesso em: 19 maio 2019.

LAMEIRA, A. P.; GAWRYSZEWSKI, L. D. G.; PEREIRA JR, A. Neurônios Espelho. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 123-133, 2006. Acesso em: 11 abril 2018.

LAMPREIA, C. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 17, n. 1, 1 mar. 2004. 111-120. Acesso em: 18 maio 2019.

LÓPEZ, I. P. et al. El niño autista en la clase de educación física: elaboración de un circuito por estaciones. *Efdeportes*, Buenos Aires, maio 2007. 1-12. Acesso em: 11 novembro 2018.

LUIZ, Simone Aparecida Mariano; MORAES, João Carlos Pereira de. *A participação do autista nas aulas de Educação Física: entre três olhares docentes*. Buenos AiresEFDeportes.com, *Revista Digital*. Ano 21, Nº 215, abril de 2016. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd215/a-participacao-do-autista-de-educacao-fisica.htm> . Acesso em 18/11/2017.

MAGILL, R. A. *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. Tradução de Aracy Mendes da Costa. 5ª. ed. São Paulo: Edgarg Blucher, 2000. 1- 369 p.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. *O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008.

MELLO et al. *Retratos do autismo no Brasil*, 1ª ed. São Paulo: AMA.2013. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf> . Acesso em 13/07/2019.

MENDES, Diego S. *Articulações Entre Lazer e Mídia na Educação Física Escolar*. Motrivivência Ano XX, Nº 31, P. 241-250 Dez./2008.

MÓNICO, L. S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 4 julho 2017. 724-733. Acesso em: 28 setembro 2019.

MUNARIN, Iracema. *Brincando na Escola: o Imaginário Midiático na Cultura de Movimento das Crianças*. GT: Educação e Comunicação/ n.16.

NASCIMENTO, F. F. do. Recursos tecnológicos: estratégias e perspectivas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro do autismo. 180f.: il. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ. 2017.

NETO, C. D. A.; COSTA, L. E. L.; NETO, L. C. Educação Física no desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão. In: SILVA, C. E. M. *Educação Física e as pessoas com deficiência*. 1. ed. Goiânia: Kelps, v. 1, 2018. Cap. 2, p. 328. ISBN 9788540026520.

NUNES, R. J. D. S. Mídia-Educação e Educação Física: como funciona? XIX Semana da Educação Física - Educação Física e compromisso social. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe. 2012. p. 1-20.

OLIVEIRA, Janete Ferreira de. *Autismo e Tecnologia: união perfeita*. Revista Pedagogia em Foco–MG, n.º8, 2013. Disponível em <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/5+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> . Acesso em 21/5/18.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. *Imagens e narrativas na Educação Física Escolar*. GT: Educação e Comunicação / n.16. Anped. 2007.

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro- 3ª ed. Wak Editora, 2012.

ORRÚ, S. E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, v. 4, n. 1, p. 1419-1429, 2013. ISSN 1982-4785.

ORRÚ, S. E. *Aprendizagens com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Acesso em: 11 março 2018.

PIRES, Eloiza Gurgel. *A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

PLAVNICK, J.B; FERRERI, S.J. *Establishing Verbal Repertoires in Children with Autism using function-based Video Modeling*. Journal of Applied Behavior Analysis, nº 4, p.747–766, 2011.

QUEDAS-CASTELLI et al. *O Transtorno do Espectro Autista e a Educação Física Escolar: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo*. 5º Congresso Ibero Americano de Investigação Qualitativa em Educação. V1, Porto- Portugal, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/592> .

RIO DE JANEIRO (Estado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Deliberação nº12 de 2014. Cria o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como oferta integrada às classes comuns do ensino regular da Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).-Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00122014_10042014.pdf .

RIO DE JANEIRO (Estado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Plano Político Pedagógico do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf> .

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Revisitando as Orientações Curriculares de Educação Física – Contribuições Teórico- Metodológicas – Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, D. Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. R. da Educação Física/UEM, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1º semestre 2003.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENSER, Eric. A criança autista: Um estudo psicopedagógico. – Rio de Janeiro – 2. ed. Wak Editora, 2010.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Modelagem em Vídeo para o Ensino de Habilidades de Comunicação a Indivíduos com Autismo: Revisão de Estudos. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2017, vol.23, n.4, p.595-606.

RODRIGUES, Viviane; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ALMEIDA, Maria Amélia. *Uso do PECS Associado ao Video Modeling na Criança com Síndrome de Down*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, p. 379-392, out.-dez., 2015.

ROLIN et al. *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Rev. Humanidades, Fortaleza v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008 disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf .

RUTTER, M. Language disorder and infantile autism. In: RUTTER, M.; E., S. Autism a reappraisal of concepts and treatment. New York: Plenum Press, 1976. p. 85-104.

SANTALIESTRA, L. G. Z. Educación Física y autismo. EFdeportes, Buenos Aires, julho 2007. 1-13. Acesso em: 11de novembro 2018.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. [S.l.]: Fontanar, 2012.

SILVA, Kátia Feijó da; LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza. Michel de Certeau e a Educação. In: Pro-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pos-Grad. Educ. UFES, Vitória-ES, v. 17, n. 2, p. 63-74. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5807> Acesso em 17/06/2017.

SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; ALVES, Verônica Passos. *O sujeito que aprende na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC)*. In SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; MOREIRA, Marcelle Resende. *Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, 2016. 224 p.

SILVA, Virgínia. Et al. *Rompendo com a massificação das práticas de ensino – um olhar esperançoso para os educandos com autismo*. 2014 Retirado do site: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3524/1/FPF_PTPF_01_0447.pdf. Acessado em 22/5/2018.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. *Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática*. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2015, vol.21, n.3, pp.445-458.

SOARES, C. L. Educação Física: raízes européias e Brasil. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOLER, R. Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; MENDES, Diego de Sousa. *Mídias na Formação em Educação Física: análise de uma disciplina optativa*. Motrivivência v. 26, n. 43, p. 300-315, dezembro/2014.

STONE, M. H. A cura da mente: a História da psiquiatria da antiguidade até o presente. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Bueno Aires, v. 11, p. 1-17, janeiro 2007. Acesso em: 10 junho 2019.

TEIXEIRA, L. A. Controle Motor. Barueri, SP: Manole, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação* – 18. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Metodologia de pesquisa em atividade física. Tradução de Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

UBIED, Glauce Cardoso. *Treino parental por vídeo modelação: relato de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

WHITMAN, T. L. O desenvolvimento do autismo. Tradução de Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista inicial com os professores

ENTREVISTA COM PROFESSORES

Data da entrevista: ____/____/____

Nome: _____ Idade: _____

Local (instituição) e ano de formação (graduação): _____

O professor possui:

() Pós graduação Lato Sensu Especialização em _____

(..) Pós-Graduação Stricto Sensu. Mestrado em _____

() Pós Graduação Stricto Sensu. Doutorado em _____

(..)Outros: _____

Em que turmas você é docente aqui no CAP-UERJ?

Em quais turmas você possui alunos com TEA?

Como você percebe o engajamento do(s) seu(s) aluno(s) com TEA nas suas aulas?

() Participa ativamente não demonstrando nenhuma dificuldade para executar as atividades;

(...) Participa ativamente das aulas, mas demonstra certa dificuldade em executar as atividades

() Sua participação é condicionada a mediação ou auxílio de outra pessoa;

() Não participa, mas demonstra compreender as atividades;

() Não participa das aulas ficando alheio aos acontecimentos;

() Outros _____

Caso o seu aluno tenha alguma dificuldade para participar das atividades, como você as percebe?

() Dificuldade em compreender os comandos verbais;

- Dificuldade em compreender a atividade;
 - Dificuldade gerada por uma desorganização motora;
 - Dificuldade gerada pelas atividades necessitarem de uma interação social;
 - Dificuldade gerada por uma falta de atenção aos comandos verbais;
 - Outras_____
-

A possível dificuldade na interação social pode ser um elemento gerador de barreiras para a participação nas atividades de Educação Física?

- Sim Não

Justifique a sua resposta:

Você acha que a dificuldade na comunicação apresentada por alguns alunos diagnosticados com TEA pode interferir na compreensão e execução das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física?

- Sim Não

Justifique a sua resposta:

Na sua prática você percebe que os alunos com TEA entendem os comandos verbais (as atividades) realizadas nas aulas de Educação Física?

- Sim Não

Justifique a sua resposta:

Que práticas ou atitudes, você percebe como uma contribuição positiva e que auxiliem na ampliação/participação desses alunos nas aulas?

Essas práticas ou atitudes acontecem aqui no CAP-UERJ?

- Sim Não

Existe alguma estratégia utilizada por você para adaptar as atividades de Educação Física para estes alunos? E/ou por algum membro da equipe pedagógica?

Sim Não

Justifique a sua resposta e em caso afirmativo aponte quem realiza:

Você utiliza mídias digitais em suas aulas?

Sim. Quais?

Vídeos

Tablets

computadores

jogos eletrônicos. Quais? _____

Celulares

Outros _____

Não.

Justifique a sua resposta: _____

Você acredita que a utilização de recursos visuais pode contribuir para a melhoria da comunicação e facilitar o entendimento das atividades propostas nas aulas?

Sim

Não

Você acredita que tendo o conhecimento antecipado de algumas atividades que serão desenvolvidas nas aulas de Educação Física, através do uso de vídeos informativos, isso pode auxiliar a participação destes alunos nas aulas?

Sim Não

Justifique a sua resposta: _____

APÊNDICE B – Roteiro do vídeo Educativo- “Circuito de Habilidades Motora”

CIRCUITO DE HABILIDADES MOTORA

Cena 1: Quadra aberta- EXT. DIA

A professora regente chega com sua turma de alunos uniformizados e muito falantes na quadra que fica no pátio da escola. Notamos que na turma existem várias crianças com diferentes comportamentos.

A professora regente entrega os alunos para a professora de Educação Física que os recebe com empolgação.

Professora de Educação Física

Bom dia turma!! Vamos todos sentar no chão, no meio da quadra, para dar início a nossa aula!!!

(As crianças saem correndo e sentam no círculo central da quadra.)

Professora de Educação Física

-Turma, hoje em nossa aula brincaremos de circuito, vocês conhecem?

(Os alunos se agitam, parecem não entender do que ela está falando. A professora continua sorrindo, parece que era essa a reação esperada.)

Professora de Educação Física

-Calma, turma eu já vi que alguns conhecem e outros não, então vou explicar pra todos.

(professor se abaixa e fala baixo, com empolgação, com um tom de suspense)

-Vocês estão vendo a quadra?

Turma

-Simmmmm

Professora de Educação Física

-Olhem os materiais que eu coloquei na quadra.

(O circuito aparece montado na quadra em um plano geral, sem mostrar detalhes algum, apenas para situar o expectador)

Professora de Educação Física

-Cada parte daquele circuito é uma estação, vamos levantar para conhecer cada uma?

(Crianças levantam demonstrando empolgação)

-Calma, Gente, devagar, eu levo vocês.

(Os alunos parecem envolvidos naquela história, estão curiosos e se levantam indo atrás da professora, que chega perto do material que está na quadra)

Professora de Educação Física

-Turma, vocês estão vendo os bambolês no chão? O que podemos fazer aqui?

(Alguns alunos levantam o braço e outros falam)

(A professora aponta para um menino que estava muito empolgado, levantando a mão)

Menino 1

(tímido)

-Podemos brincar de pular!!

Professora de Educação Física

(empolgada com a resposta)

-Sim, podemos! Mas como pularemos? Quando tiver um bambolê pularemos com os pés unidos e quando tiverem dois, com os pés afastados. O que vocês acham?

Turma

-Simmmmmm

Professora de Educação Física

(segunda estação)

-Turma, e agora vamos ver essa outra estação! Nela temos cordas e cones. O que podemos fazer?

Menina 1

(menina com uma fita azul no cabelo)

-Podemos brincar de passar por cima e por baixo?

Professora de Educação Física

-Sim, podemos!!!

(Após a fala, turma e professor vão para o centro da quadra onde uma corda está estendida no chão da quadra em cima do círculo central, mas ocupando apenas o semicírculo)

Menino 2

(criança bem agitada)

Podemos andar na corda?

Professora de Educação Física

(empolgada com a resposta)

Nossa, mas nosso circuito está ficando bem legal!!!!

Turma

(Em sua maioria demonstram estar felizes e atentos)

Professora de Educação Física

-Turma, e este aqui? Os cones, como faremos? Podemos correr indo de um lado para o outro fazendo um zig zag?

Turma

Uns alunos falam: Sim!!!!

Outros: Oba!!!!!!

(Dentre toda a turma destaca-se um menino que parece estar disperso e quieto)

Menino 3

(criança que parece estar desatenta durante toda a construção da atividade aponta para a última estação e fala baixinho para a professora)

-Aqui vamos andar de novo em cima da corda?

Professora de Educação Física

(empolgada com a resposta)

-Boa ideia! Então, agora que já decidimos como vamos brincar, podemos começar?

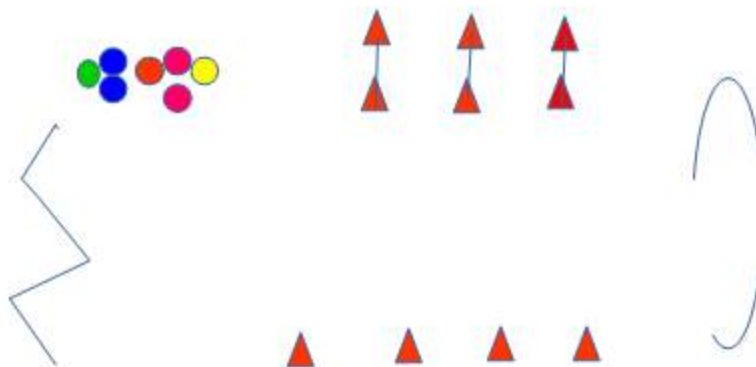
Turma

Sim !!!!

(todos caminham para a primeira estação onde estão os bambolês e um após o outro começam a saltar -pernas unidas e pernas afastadas- passam por baixo, por cima das cordas presas nos cones, chegam até a corda colocada em semicírculo e andam como se estivessem em uma corda bamba de um circo; correm em zig zag pelos 4 cones enfileirados e caminham por uma corda em formato de sinuosa no chão – as atividades são desencadeadas de modo que ao chegar ao fim a criança se depara com outra iniciando o circuito, formando assim, um ciclo que não finda)

Plano final

Toda turma envolvida na atividade, demonstrando felicidade e prazer com a brincadeira.

APÊNDICE C – Disposição das atividades no circuito**DISPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES NO CIRCUITO****DESCRIÇÃO DO MATERIAL**

- Sete (7) bambolês coloridos;
- Seis (6) cones grandes;
- Quatro (4) cones pequenos;
- Três (3) cordas pequenas de dois metros cada;
- Duas (2) cordas estilo sisal de aproximadamente 5 metros cada;

DESCRIÇÃO DO CIRCUITO

Na primeira estação teremos 7 bambolês dispostos no chão como observado na foto acima respeitando as seguintes cores:

- O primeiro (1º) será na cor verde;
- O segundo (2º) e terceiro (3º) na cor azul;
- O quarto (4º) será da cor abóbora;
- O quinto (5º) e o sexto (6º) da cor rosa;
- O sétimo (7º) será amarelo.

Quando tiver um bambolê, o aluno deve pular de pernas juntas dentro do mesmo e quando tiverem dois bambolês, de pernas afastadas mantendo um pé em cada bambolê;

Segunda estação contendo 6 cones grandes de cor abóbora com duas listas na horizontal de cor branca, devem estar dispostos em pares separados em uma distância de um metro e meio, formando 2 filas de 3 cones em paralelo, com uma corda pequena em cima de cada par. O aluno deverá passar por cima, por baixo e novamente por cima da corda.

Na terceira estação a corda deve estar no centro da quadra esticada no chão em um formato de semicírculo;

Nesta fase os alunos andarão por cima da corda sem pisar no chão.

Quarta estação com 4 cones pequenos também de cor laranja que estarão enfileirados com uma distância de um metro e meio entre eles;

Os alunos realizarão o movimento de zig e zag entre os cones.

Quinta estação: corda disposta no chão em formato de sinuosa (parecendo com o formato da letra S);

Mais uma vez eles andarão por cima da corda.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado intitulada “Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física”, conduzida por Luciana Teixeira Bernardo. Este estudo tem por objetivo geral desenvolver estratégias, voltadas para a acessibilidade comunicacional, em formato de mídias digitais (vídeos de animação em curta duração) que contribuam para uma maior interação/participação dos alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física.

Você foi selecionado(a) por ter em sua turma de primeiro ano do ensino fundamental, aluno (s) diagnosticado(s) com TEA. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Toda pesquisa possui riscos, nesta você pode sensibilizar-se com as situações vivenciadas. Caso isso aconteça, estaremos à disposição para pausar, encerrar a atividade, caso deseje. O benefício relacionado à sua participação será a possibilidade de ampliar o conhecimento científico sobre o autismo em relação à Educação Física Escolar.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas individualmente, a fim de identificar, quais são as maiores dificuldades para a participação do aluno com TEA nas aulas e, junto com a pesquisadora, traçar estratégias para a construção de um roteiro de vídeo para ser desenvolvido, que atendam estas necessidades, testa-lo e avalia-lo em sua turma. Seu protagonismo é fundamental para a pesquisa e sua participação não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Eles poderão ser utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa possui vínculo com Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ através do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB CAp UERJ, sendo a aluna Luciana Teixeira Bernardo, matrícula MP1720006, a pesquisadora principal, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate a pesquisadora no telefone 98850-5726 ou no Email: prof_luciana@globocom

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, Cep 20550-900, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menor de Idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado intitulada “Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física” conduzida por Luciana Teixeira Bernardo. Este estudo tem por objetivo geral desenvolver estratégias, voltadas para a acessibilidade comunicacional, em formato de mídias digitais (vídeos de animação em curta duração) que contribuam para uma maior interação/participação dos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física.

Seu filho foi selecionado(a) por ser aluno do CAP-UERJ e ser diagnosticado com TEA. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Toda pesquisa possui riscos, nesta os riscos são mínimos, mas ele pode sensibilizar-se com as situações vivenciadas. Caso isso aconteça, estaremos à disposição para pausar, encerrar a atividade, caso deseje. O benefício relacionado à sua participação será a possibilidade de: ampliar sua participação nas atividades; auxiliar na compreensão de conceitos trabalhados nas aulas. Como um benefício secundário é a produção de mais conhecimento científico sobre o autismo em relação à Educação Física Escolar que sirvam de base para outras crianças com o mesmo transtorno.

A participação nesta pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes e consistirá em ter algumas de suas aulas de Educação Física registradas em vídeo, com o propósito de obtenção de dados para a sua transcrição; assistir aos vídeos em formato de animação, idealizado, a partir dos dados colhidos, pela pesquisadora em conjunto com o (a) professor(a) de Educação Física. O objetivo esperado para estes vídeos é que eles auxiliem na compreensão das atividades realizadas durante as aulas de Educação Física exercendo uma função de mediação para a atividade.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. Eles poderão ser utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa possui vínculo com Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ através do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB CAp UERJ, sendo a aluna Luciana Teixeira Bernardo, matrícula MP1720006, a pesquisadora principal, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate a pesquisadora no telefone 98850-5726 ou no Email: prof_luciana@globo.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, Cep 20550-900, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do participante menor _____

Assinatura do responsável _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE F – Termo de Cessão de Áudio

TERMO DE CESSÃO DE ÁUDIO

Pelo presente instrumento de cessão de áudio, eu _____, identidade _____, de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autorizo a utilização de minha voz no projeto de pesquisa intitulado: Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física. Esta pesquisa tem vínculo com o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ através do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb, sendo a aluna Luciana Teixeira Bernardo, matrícula MP1720006, a pesquisadora, sob a orientação da Prof^a Dr^a Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz. Este estudo tem por objetivo geral desenvolver estratégias, voltadas para a acessibilidade comunicacional, em formato de mídias digitais (Vídeos de animação em curta duração) que contribuam para a maior interação/participação dos alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física.

Caso necessário, contate a pesquisadora no telefone 988505726 ou no E-mail prof_luciana@globocom.

Rio de Janeiro, / / .

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE G – Termo de Cessão de Áudio para Menor de Idade**TERMO DE CESSÃO DE ÁUDIO PARA MENOR DE IDADE**

Pelo presente instrumento de cessão de áudio, eu _____, identidade _____, de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autorizo a utilização da voz de _____ no projeto de pesquisa intitulado: Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física. Esta pesquisa tem vínculo com o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ através do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB, sendo a aluna Luciana Teixeira Bernardo, matrícula MP1720006, a pesquisadora, sob a orientação da Profª Drª Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz. Este estudo tem por objetivo geral desenvolver estratégias, voltadas para a acessibilidade comunicacional, em formato de mídias digitais (Vídeos de animação em curta duração) que contribuam para a maior interação/participação dos alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física.

Caso necessário, contate a pesquisadora no telefone 988505726 ou no E-mail prof_luciana@globo.com.

Rio de Janeiro, / / .

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE H – Compilação da Ementa de Educação Física

EDUCAÇÃO FÍSICA

1º Seguimento do Ensino Fundamental

1º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
1 prática	Desenvolver o esquema corporal apontando para o conhecimento das partes do corpo e das potencialidades de movimentos diante de diferentes situações-problema; desenvolver a lateralidade através de movimentos simétricos e assimétricos de membros superiores e inferiores e em situação de giro do corpo; desenvolver o equilíbrio estático, dinâmico e recuperado através de habilidades motoras da Ginástica Artística e outras; desenvolver a velocidade de reação através de diferentes estímulos: visuais, auditivos e táteis; desenvolver a prática de pequenos jogos visando o processo de construção de valores relacionados a convivência; desenvolver atividades de apoio e recuperação paralela.	Expressão Corporal. Capacidades Coordenativas e Condicionantes. Ginásticas Historiadas. Elementos Básicos da Ginástica Olímpica: Rolo Para Frente e Rolo Para Trás.
2º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
2 práticas	Desenvolver o esquema corporal levando a consciência de corpo e construindo o conceito de corporeidade; desenvolver a lateralidade iniciando a identificação de lado esquerdo e direito; desenvolver a estruturação e orientação espacial; desenvolver o equilíbrio estático, dinâmico e recuperado através de habilidades motoras da Ginástica Artística e outras; desenvolver a velocidade de reação através de diferentes estímulos: visuais, auditivos e táteis; desenvolver a força rápida e a força geral dinâmica; desenvolver a prática de pequenos jogos visando o processo de construção de valores relacionados a convivência inserindo regras mais complexas.	Propriocepção. Cinestesia. Estrutura e Orientação espacial. Lateralidade. Equilíbrio. Velocidade de Reação. Força Geral e Dinâmica. Elementos Básicos da Ginástica Olímpica: Ponte.
3 ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
1 prática	Desenvolver a lateralidade identificando esquerda e direita em si e no outro; desenvolver a estruturação e orientação temporal; desenvolver a	Propriocepção. Cinestesia. Estrutura e Orientação espacial.

	força de resistência através de exercícios dinâmicos e de curta duração; desenvolver a força rápida e a força geral dinâmica através de exercícios naturais; desenvolver a prática de pequenos jogos visando o processo de construção de conceitos como: trabalho em equipe, vencedor e vencido; desenvolver habilidades motoras simples e complexas através de jogos cooperativos e pré-desportivos; introduzir o conceito de moral autônoma a partir da discussão de pequenas regras.	Lateralidade. Equilíbrio. Velocidade de Reação. Força Geral e Dinâmica. Elementos Básicos da Ginástica Olímpica: Parada de Três Apoios.
4º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
2 Práticas	Desenvolvimento das Capacidades Coordenativas e Condicionantes; sentido Cinestésico; desenvolver a coordenação espaço/temporal através de jogos pré-desportivos; desenvolver a força de resistência através de exercícios dinâmicos e de curta duração; desenvolver a força rápida e a força geral dinâmica através de exercícios naturais; desenvolver o conhecimento do corpo no espaço através de movimentos em diferentes planos e eixos; desenvolver a o sentido de liderança através dos jogos pré-desportivos; reconhecer em si e nos outros suas potencialidades e limitações; trabalhar a questão da inclusão através do reconhecimento das diferenças; desenvolver habilidades motoras simples e complexas através de jogos cooperativos e pré-desportivos; desenvolver o conceito de moral autônoma a partir da discussão de pequenas regras buscando suas adaptações ao contexto vivenciado.	Força Dinâmica. Força Rápida. Coordenação Espaço/Temporal. Moral Autonomia. Construção Coletiva de Normas e Regras. Habilidades Motoras Cíclicas e Acíclicas. Elementos Básicos da Ginástica Olímpica: Parada de Dois Apoios e Estrela.
5 ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
2 Práticas	Desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionantes; desenvolvimento de habilidades motoras complexas; iniciação desportiva; iniciação de habilidades motoras específicas através do jogo: Câmbio, Futsal e Handebol; desenvolver as capacidades condicionantes através de jogos coletivos e pré-desportivos; reconhecer em si e nos outros suas potencialidades e limitações; trabalhar a questão	Iniciação Desportiva: Elementos Rudimentares dos Futsal. Elementos Rudimentares do Voleibol Através do Câmbio. Elementos Rudimentares do Handebol Através do

	da inclusão através do reconhecimento das diferenças; trabalhar o conceito de moral autônoma a partir da discussão de regras mais complexas buscando suas adaptações ao contexto vivenciado; desenvolver o conceito de participação e a aderência ao hábito da prática de atividades físicas como lazer ativo.	Queimado e de Grades Jogos. Coordenação Espaço/Temporal. Moral Autonomia. Construção Coletiva de Normas e Regras. Elementos Básicos da Ginástica Olímpica: Saltos.
--	--	--

2º Seguimento do Ensino Fundamental

6º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
3 Práticas	Desenvolver as capacidades coordenativas e condicionantes através do desporto e de atividades lúdico-recreativas; desenvolver a consciência de corpo e o conceito de saúde e qualidade de vida; oferecer a oportunidade da prática do jogo e dos desportos; desenvolver o equilíbrio estático, dinâmico e recuperado através da prática da Ginástica Olímpica; desenvolver as habilidades naturais de arremessar, correr e saltar através da prática do Handebol, do Atletismo e da Ginástica Olímpica; iniciar a prática das habilidades motoras básicas que compõem o jogo de Handebol; aprender e analisar as regras fundamentais do Handebol e do Atletismo buscando discuti-las e alterá-las no sentido de equalizar a participação de todos; reconhecer em si mesmo e nos outros as limitações e potencialidades buscando entender e aceitar as diferenças; vivenciar os fundamentos: passe, drible e arremesso (parado e em deslocamento) do Handebol; vivenciar os fundamentos: saída de bloco, passagem de bastão (revezamento), salto em altura, salto em distância e arremesso no Atletismo.	Elementos Básicos e Construção de Séries de Ginástica Olímpica. Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Handebol. Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Atletismo: Corridas, Saltos e Arremessos. Corrida de Revezamento. Regras Básicas do Handebol e do Atletismo.
7º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
3 práticas	Desenvolver a consciência de corpo e o conceito de saúde e qualidade de vida; oferecer a oportunidade da prática do jogo e dos desportos; desenvolver a capacidade condicionante velocidade através da prática do Futsal e do	Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Futsal. Iniciação aos Fundamentos e Prática

	<p>Basquete; desenvolver a capacidade coordenativa agilidade através da prática do Futsal e do Basquete; desenvolver habilidades motoras complexas e a coordenação visual motora através da prática do Voleibol; iniciar a prática das habilidades motoras básicas que compõem o jogo de Futsal, Basquete e Handebol; aprender e analisar as regras fundamentais do Futsal, do Basquete e do Voleibol buscando discuti-las e alterá-las no sentido de equalizar a participação de todos; reconhecer em si mesmo e nos outros as limitações e potencialidades buscando entender e aceitar as diferenças; vivenciar os fundamentos: passe, drible e arremesso e bandeja do Basquete; vivenciar os fundamentos: passe, domínio de bola, condução e chute do Futsal; vivenciar os fundamentos: saque (por baixo), passe e toque do Voleibol.</p>	<p>Desportiva do Basquete Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Voleibol. Regras Básicas do Futsal, do Basquete e do Voleibol.</p>
8º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
3 Práticas	<p>Desenvolver a consciência de corpo e o conceito de saúde e qualidade de vida; oferecer a oportunidade da prática do jogo e dos desportos; desenvolver a capacidade coordenativa agilidade através da prática do Futsal e do Handebol; desenvolver habilidades motoras complexas e a coordenação visual motora através da prática do Voleibol; iniciar a prática das habilidades motoras básicas que compõem o jogo de Futsal, Voleibol e Handebol; aprender e analisar as regras fundamentais do Futsal, do Voleibol e do Handebol buscando discuti-las e alterá-las no sentido de equalizar a participação de todos; reconhecer em si mesmo e nos outros as limitações e potencialidades buscando entender e aceitar as diferenças; vivenciar os fundamentos: saque (por cima), defesa e ataque do Voleibol; vivenciar os fundamentos: drible, sistema defensivo e ofensivo e técnicas de goleiro do Futsal; vivenciar os fundamentos: arremesso com queda, técnicas de goleiro, sistemas ofensivo e defensivo do Handebol.</p>	<p>Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Handebol. Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Futsal. Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Voleibol. Regras Básicas do Handebol, do Voleibol e do Futsal.</p>
9º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA

3 práticas	Desenvolver as capacidades coordenativas e condicionantes através do desporto e de atividades lúdico-recreativas; desenvolver a moral autônoma através da discussão coletiva das regras, em especial nos desportos coletivos; desenvolver a consciência de corpo e o conceito de saúde e qualidade de vida; oferecer a oportunidade da prática do jogo e dos desportos; praticar os fundamentos e sistemas aprendidos nas modalidades Handebol, Voleibol, Futsal e Basquete, em situações de jogo; vivenciar a prática das atividades competitivas buscando discutir os fenômenos da vitória e da derrota; oportunizar a prática das atividades físicas e desportivas buscando a inclusão dos menos habilidosos; desenvolver a consciência da necessidade da prática de atividades físicas de forma regular e sistemática na obtenção e manutenção da saúde e da qualidade de vida; oportunizar a prática de atividades recreativas discutindo o conceito de lazer ativo e passivo.	Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Handebol. Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Futsal. Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Voleibol. Iniciação aos Fundamentos e Prática Desportiva do Basquete Regras Básicas do Handebol, do Voleibol, do Basquete e do Futsal.
---------------	---	--

Ensino Médio

1º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
2 Sendo 1 prática e 1 teórica	Desenvolver a consciência de corpo e o conceito de saúde e qualidade de vida e oferecer a oportunidade da prática do jogo e dos desportos, buscando a inclusão dos menos habilidosos; consolidar a necessidade da prática de atividades físicas de forma regular e sistemática na obtenção e manutenção da saúde e da qualidade de vida; oportunizar a prática de atividades recreativas discutindo o conceito de lazer ativo e passivo; desenvolver a capacidade de autogerenciamento de um programa simples voltado à manutenção da saúde e melhoria da qualidade de vida.	Conceitos de Saúde e Qualidade de Vida. Exercícios Promotores de Saúde. Capacidades Relevantes à Promoção da Saúde: Força, Resistência Aeróbia e Flexibilidade. Composição Corporal. Cálculo de IMC. Importância do Aquecimento e Resfriamento. Frequência Cardíaca. Dor Muscular. Doenças Hipocinéticas. Práticas Desportivas Variadas.
2º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA

2 Sendo 1 prática e 1 teórica	Oportunizar a prática das atividades físicas e desportivas buscando a inclusão dos menos habilitados; desenvolver a consciência da necessidade da prática de atividades físicas de forma regular e sistemática na obtenção e manutenção da saúde e da qualidade de vida; oportunizar a prática de atividades recreativas discutindo o conceito de lazer ativo e passivo; desenvolver a capacidade de autogerenciamento de um programa simples voltado a manutenção da saúde e melhoria da qualidade de vida.	Conceitos de Saúde e Qualidade de Vida. Importância do Aquecimento. Importância do Alongamento. Controle de Frequência Cardíaca. Efeitos do Sedentarismo. Efeitos do Tabagismo, Drogas Lícitas e Ilícitas, Anabolizantes. Prática de Atividades Físicas Generalizadas.
3º ANO		
C.H. semanal	OBJETIVO	EMENTA
2 Sendo 1 prática e 1 teórica	Desenvolver a consciência de corpo e o conceito de saúde e qualidade de vida; oferecer a oportunidade da prática do jogo e dos desportos; oportunizar a prática das atividades físicas e desportivas buscando a inclusão dos menos habilitados; oportunizar a prática de atividades recreativas discutindo o conceito de lazer ativo e passivo.	Prática de Atividades Físicas Generalizadas: Desportos Coletivos. Dança. Yoga e Musculação.

ANEXO A – Carta de Autorização para a Pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E EDITORAÇÃO – NEPE

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – RJ CEP: 20.261-232
Telefones: 2333-8162 / 2333-8164 E-mail: capnepe@gmail.com

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2018.

A Pesquisadora Luciana Teixeira Bernardo, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ, encontra-se autorizada pela Comissão de Autorização de Pesquisa do CAP-UERJ a realizar, nesta instituição, a pesquisa que tem como título **Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física.**

A referida autorização foi referendada pelo Conselho Departamental deste Instituto de Aplicação, em reunião ocorrida no dia 08 de maio de 2018.

Para que a pesquisa se inicie, solicitamos o parecer consubstanciado da Comissão de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

Mônica Regina Ferreira Lins
Coordenadora do NEPE
ID 4181021

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física

Pesquisador: LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89081018.1.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.715.347

Apresentação do Projeto:

Trabalho de dissertação de mestrado de Luciana Teixeira Bernardo, aluna do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do CAP-UERJ, orientada pela profa. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz.

Este estudo pretende pesquisar sobre acessibilidade curricular e Educação Física com o intuito de propor a utilização de novas práticas para auxiliar na inserção de alunos com TEA nas aulas de Educação Física em escolas de primeiro segmento do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa terá como foco a produção e utilização de mídias digitais (vídeos de curta duração) para tentar eliminar ou reduzir as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA e seus professores de Educação Física durante as aulas. Estes vídeos terão como função ilustrar para o aluno a atividade que será realizada na aula de Educação Física.

Serão entrevistados dois professores de Ed. Física.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver estratégias, voltadas para a acessibilidade comunicacional, em formato de mídias digitais que contribuam para uma maior interação/participação dos alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.715.347

Objetivos Secundários:

Analisar se a possível dificuldade na interação social e na comunicação dos estudantes com TEA pode ser um elemento gerador de barreiras para a participação nas atividades de EF; Verificar se existem estratégias utilizadas pelos professores para efetivar a participação dos estudantes com TEA nas aulas; Propor práticas diferenciadas em EF com a produção de mídias digitais como recursos auxiliares para a compreensão dos conceitos desenvolvidos nas aulas; Desenvolver vídeos informativos, no formato de animação, sobre a dinâmica das aulas de Educação Física como estratégia de acessibilidade ao currículo desta disciplina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Existem riscos mínimos para os professores e alunos participantes. Os alunos podem se sentir constrangidos em não realizar alguma das atividades propostas. Mas, foi garantido que caso isso aconteça, os professores irão pausar ou encerrar a atividade, caso ele o deseje.

Os benefícios se situam no nível de ampliação do conhecimento sobre o autismo em relação à Educação Física Escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está composto por itens que permitiram sua compreensão e descreveu a pesquisa de maneira que os riscos éticos puderam ser analisados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto foi apresentada devidamente assinada e carimbada.

O orçamento foi apresentado.

O cronograma está adequado.

Foi apresentada a carta de anuência da instituição onde a pesquisa será realizada.

Os TCLE's para os professores e para os alunos foram apresentados.

Recomendações:

Todos os responsáveis de alunos que forem filmados para o levantamento dos dados devem assinar o TCLE, logo a menção ao TEA deve ser retirada e todos os responsáveis dos alunos participantes devem assiná-lo.

Não há necessidade dos quadradinhos para rubrica na segunda página do TCLE.

No Termo de Cessão de voz do menor quem assina é o responsável. O menor pode assinar também, mas é essencial a assinatura do responsável. Assim sendo, solicitamos incluir a

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.715.347

assinatura do responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1116394.pdf	26/05/2018 12:31:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Aceite.pdf	26/05/2018 12:31:03	LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO	Aceito
Outros	TCIAmenoridade.pdf	26/05/2018 12:30:04	LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO	Aceito
Outros	TCIAadulto.pdf	26/05/2018 12:29:12	LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/05/2018 12:27:56	LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmenoridade.pdf	26/05/2018 12:25:35	LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor.pdf	26/05/2018 12:25:09	LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	25/04/2018 19:03:50	LUCIANA TEIXEIRA BERNARDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.715.347

RIO DE JANEIRO, 15 de Junho de 2018

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br