

**FACULDADE PATOS DE MINAS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

HELENO RODRIGUES DE LIMA

**IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
INSERÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)**

**PATOS DE MINAS
2016**

HELENO RODRIGUES DE LIMA

**IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
INSERÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)**

Artigo apresentado à Faculdade Patos de Minas como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Esp. Fabiana Cury Viana

**PATOS DE MINAS
2016**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por mais esta conquista. Ao meu filho, Gabriel, que foi minha maior motivação para que enfrentasse esta batalha diária; a minha esposa, que apesar dos contratemplos sempre me ofereceu suporte. Aos meus familiares. Aos meus colegas de trabalho, a quem, muitas vezes, tive recorrer devido às dificuldades com turnos de trabalho. E àqueles que não acreditavam que eu iria concluir mais essa fase da vida.

Importância da educação física para inserção escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)

Helena Rodrigues de Lima^{*}

Fabiana Cury Viana^{**}

RESUMO

O autismo é caracterizado por anormalidades no desenvolvimento, que ocorrem antes dos três anos de idade, percorrendo por toda a vida de um indivíduo. Dentre destas anormalidades, destacam-se três áreas do desenvolvimento: a interação social, linguagem e comunicação, presença ou repertório de comportamentos e interesses restritos, estereotipados e repetitivos. A educação física tem o objetivo de estimular o desenvolvimento psicomotor e, como princípio fundamental, despertar a criatividade dos educadores, além de contribuir para a formação integral do educando. Tem como finalidade auxiliar no desenvolvimento físico, mental e afetivo. Com a regularidade da prática de atividade física, crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) aprimoram comandos simples, proporcionando uma melhora na coordenação motora e comunicação. O presente estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento do autista e a importância da atividade física para o mesmo. Após a pesquisa bibliográfica, pôde-se perceber que a atividade física direcionada ao autista, juntamente com o método de intervenção adequado, leva a melhora da qualidade de vida destas crianças.

Palavras-chave: Educação física, Autista, Intervenção.

^{*} Aluno do curso de graduação em Educação Física Licenciatura pela Faculdade de Patos de Minas.

^{**} Professora especialista em Saúde Pública do Trabalhador e Fisioterapia em Traumatologia e Neurologia.

ABSTRACT

Importance of physical education for school insertion of children with autism spectrum disorder (ASD)

Autism is characterized by developmental abnormalities, which occur before the age of three, throughout the life of an individual. Among these abnormalities, three areas of development stand out: social interaction, language and communication, presence or repertoire of behaviors and restricted interests, stereotyped and repetitive. The Physical education aims to stimulate psychomotor development and, as a fundamental principle, awaken the creativity of educators, besides contributing to the integral formation of the student. Its purpose is to assist the physical, mental and affective development. With the regular practice of physical activity, children with Autism Spectrum Disorder (ASD) improve simple commands, providing an improvement in motor coordination and communication. The present study aims to analyze the development of the autistic and the importance of physical activity for him or herself. After the bibliographic research, it was possible to realize that the physical activity directed to the autistic, along with the appropriate intervention method, brings the improvement of the quality of life of these children.

Keywords: Physical education, Autism, Intervention

1 INTRODUÇÃO

O autismo é caracterizado por anormalidades no desenvolvimento. Tem início antes dos três anos e vai por toda a vida do indivíduo. Dentro destas anormalidades se destacam três áreas do desenvolvimento: interação social, linguagem e comunicação e presença ou repertório de comportamento e interesses restritos, repetitivos e estereotipados (ALMEIDA, 2015). (1)

A atividade física é um comportamento para a prevenção de doenças e manutenção da saúde e deve enfatizar a participação, decisão, autonomia e independência. Portanto, a educação física oferecida pelas escolas deve incluir o corpo, o movimento e a ludicidade como aspectos educacionais indissociáveis e oferecer oportunidades educacionais adequadas ao desenvolvimento integral e a busca de uma objetiva participação e integração social (WINNICK, 2004). (2)

As aulas de Educação Física atuam por meio das brincadeiras lúdicas e procuram contemplar um amplo número de manifestações do espectro, buscando atender cada criança, em suas particularidades, por meio de jogos coletivos e individuais. Sabemos que não só as manifestações lúdicas apresentam seu papel possibilitando aprofundamento de vínculos entre o professor de educação física e o corpo docente que recebera orientações educacionais.

Outro aspecto importante deste estudo é proporcionar as correlações do brincar e os processos do desenvolvimento motor da criança com seus resultados em um ambiente favorável para os estímulos, muito expressivo para a vida futura da criança.

Como prática de atividades físicas, além de se obter um grande benefício à saúde, há também uma melhora significativa das áreas psicomotoras, sociais e cardiovasculares, além de diminuir comportamentos como falta de atenção, impulsividade e hiperatividade de crianças que possuem um quadro clínico de autismo.

A atividade física para crianças com autismo, deve ter enfoque para o condicionamento físico, equilíbrio e movimentos básicos, desenvolvendo os movimentos fundamentais e locomotores. A ociosidade e o sedentarismo são extremamente prejudiciais para criança autista. Cabe ao professor de educação física contribuir para que esta criança desempenhe, correta e produtivamente, todas as atividades propostas a ela (WINNICK, 2004). (2)

O presente estudo tem como objetivo ocasionar reflexões e abordar o brincar nas aulas de educação física como intervenção lúdica e proporcionar melhoras para crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), através da educação inclusiva visando estabelecer parâmetros para melhor alinhamento nas aulas de educação Física.

2 METODOLOGIA

A técnica de revisão de literatura foi utilizada como metodologia, com pesquisa em artigos e trabalhos de conclusão de curso publicados em bases online

de dados científicos. A exploração literária realizada nessas matérias foi de extrema importância para a concretização do trabalho.

As fontes consideradas para realização dessa pesquisa foram:

- a) Artigos científicos na base de dados Google Acadêmico publicados entre 2000 e 2015.
- b) Foram utilizados como palavra-chave: Educação Física; Autista; Intervenção.
- c) Para seleção das fontes foram consideradas como critérios as bibliografias que abordassem a Educação Física como método de inserção para crianças com Transtorno de Espectro do Autismo (TEA).

Os materiais serão coletados entre fevereiro e outubro de 2016.

Posteriormente, foi realizada leitura analítica para ordenar informações das fontes, de forma a obter resposta para a pesquisa. Os dados coletados foram comparados e discutidos, para se encontrar conclusões sobre os métodos da Educação Física de inserção para crianças com Transtorno de Espectro do Autismo (TEA).

3 O AUTISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA - FORMAS DE ABORDAGEM E INTERVENÇÃO

O autismo é um transtorno que surge precocemente nos primeiros anos de vida e que envolve perda significativa na comunicação, na socialização e na capacidade imaginativa. Para Calegari, Stolaruk e Zeni (s/d). Em complementação, segundo Assumpção Jr et al. (1999, s/p) “seu surgimento ocorre antes dos 3 anos de idade, com prevalência estimada de 4 a 5/ 10000 e predominância no sexo masculino (3 a 4 para 1), sendo relacionado a fatores pré, peri e pós-natais” (LÔ; GOERL, 2010). (3)

De acordo com as estatísticas no Brasil deve haver de 65.000 a 195.000 autistas, baseando em estudos realizados nas proporções internacionais, já que nenhum levantamento deste tipo foi realizado no país (SZABO, 1999). (4)

As crianças autistas, na maioria dos casos apresentam ausência ou atraso da linguagem oral, o uso repetitivo da linguagem, dificuldades no contato visual com o

outro, falta de interesse em relacionamentos entre os pares, ausência de espontaneidade e a definição em determinados objetos (MARTINS, 2012). (5)

Para Ellis, ficam claro os déficits de interação social, comunicação e imaginação social e os comportamentos rígidos, repetitivos são o núcleo central do espectro autístico, ainda que apresentem outras tantas características variáveis. Em relação às características sócio-emocionais os indivíduos autistas apontam-se geralmente, isolados, agressivos, desinteressados; abdicam de maiores contatos físicos e afetivos; têm movimentos inapropriados; não evidenciam medo de perigos reais; resmungam; riem inadequadamente; apresentam hábitos estranhos na alimentação; têm crises de choro e angustia sem motivos aparentes (SZABO, 1995; 1999). (6) (4)

A Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada em dezembro de 2012, traz com sigilo que os autistas são considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, as de educação, assim o autismo passou a ser considerado legalmente como uma deficiência, e toda escola pública, estando preparada ou não, passa a ter obrigação de incluir os alunos com esse tipo de deficiência (BRASIL, 2012). (7)

Já de acordo com a 10ª Classificação Internacional de Doenças (CID-10) de 1991, o autismo recebe a classificação F84-0, sendo considerado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento anormal e comprometido, manifesto antes dos três anos de idade (SERRA, 2004). (8)

As crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO & MEC-ESPANHA, 1994). (9)

Carecemos de maior reflexão sobre a realidade atual e as proposições da legislação, o que nos leva a pensar, para que dessa forma possamos construir estratégias que venham a tonificar o profissional para que esteja mais seguro diante das mudanças e das adequações da atualidade. Por tanto, buscaremos atingir de

forma efetiva a inclusão que é muito difícil de ser realizada e que tem gerado bastante polêmica (MINETTO, 2010). (10)

O que nos é apresentado por Gómez e Terán, que ressaltam a importância do professor na preparação e construção do aprendizado do aluno que as atividades por ele ministradas serão de grande valia, pois ajudarão na maturação do sistema nervoso central e na estruturação cognitiva da criança, para que assim funcionem de acordo com as exigências do meio em que a criança convive. Ressalta-se também a importância do professor saber passar para o aluno não apenas como ele deve fazer e o que fazer, mas também repassando o porquê está fazendo e como isso lhe ocasionará recompensas em um futuro próximo. Para isto, o professor deve ter a capacitação necessária para possa trabalhar não somente nos déficits do aluno, mas sim na identificação de suas potencialidades e no preparo do educador para o processo de mediação (GÓMEZ; TERÁN, 2014; VYGOTSKY, 1992). (11) (12)

O professor, muitas vezes, não sabe lidar com os desafios que surgem quando recebe um aluno com necessidades educacionais especiais, sente-se despreparado e incapaz de criar condições para sua efetiva inclusão (HONNEF, 2013). (13)

A formação do educador implica um processo contínuo, no qual o professor necessita ir além de gabarito e a sua presença em cursos e sim ações que visem mudanças no processo de ensino-aprendizagem (SADALLA, 1997). (14)

Para que haja ligação entre os envolvidos, para melhorar a interação entre professor-aluno, será necessário o desenvolvimento de algumas habilidades para que ocorra o processo de aprendizagem. Primeiramente, o professor deve distinguir a importância de seu papel e com isso possa alcançar o processo significativo. Sendo que para alcançar tal objetivo é preciso propor atividades que irão fazer a diferença e ao mesmo tempo colocar-se no lugar do aluno, com isso irá desenvolver sua leitura do mundo, fazer orientações simples, objetivas e fragmentadas para sua melhor compreensão. Utilizar todos os recursos válidos, desde que proporcionem a potencialização de suas capacidades e habilidades. Primeiramente é aconselhado que o docente leve o conhecimento da realidade até a coordenação da escola, em segundo plano realizar uma reunião com o corpo docente, coordenação e pais dos alunos e, posteriormente, estabeleçam parâmetros para que possam atender esse aluno pedagogicamente (BRASIL, 2003). (15)

Para que seja possível acolher a criança de forma correta, carecemos entender que alguns dos aspectos que dificultam o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas são a falta de capacitação profissional adequada, a falta de recursos e materiais apropriados, as barreiras arquitetônicas e físicas, as barreiras humanas atitudinais que permeiam as práticas pedagógicas em relação à inclusão, dentre outros (GOLDBERG.; PINHEIRO; BOSA, 2005). (16)

A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de autismo na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança. Havendo pelo menos uma forma de comunicação utilizada pela criança, outras podem ser desenvolvidas. “A família se constitui, portanto, o fator determinante para a detonação e manutenção- ou, ao contrário, para o impedimento do processo de integração” (PETEERS, 1998; GLAT; DUQUE, 2003). (17) (18)

Ao identificar que um aluno tem necessidades educacionais especiais, a escola (diretores, orientadores e professores) deve organizar uma rede de apoio eficiente, incluindo a família. Isso engloba buscar assessoria técnica de especialistas de diferentes áreas sempre que necessário, sendo que, em alguns casos, essa assistência precise ser contínua (MINETTO, 2010). (10)

A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca e o envolvimento entre as duas partes asseguraria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta (AIELLO, 2002). (19)

“As atividades dos indivíduos portadores de deficiência mental se resumem à casa-escola-casa (...) Essa restrição deve-se a várias dificuldades, tais como falta de tempo dos pais para se dedicarem às atividades de lazer com os filhos, falta de opção de lazer adequados e dificuldade financeira” (MENDES; FERREIRA; NUNES, 2003). (20)

As escolas não estão preparadas para receber esses alunos com necessidades educacionais especiais, pois falta uma reformulação de critérios para avaliação e uma equipe bem treinada, de forma que possa ser desempenhado um trabalho adequado com esses alunos (CUNHA, 2012). (21)

Há diversas vantagens na convivência das crianças no Transtorno do Espectro Autista (TEA) com outras da mesma faixa etária, desde que se respeite a singularidade de cada criança. Este contato fornece modelos de interação,

estimulando positivamente as capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo e exercitando as habilidades sociais durante esta troca no processo de aprendizagem social. Em contrapartida, as crianças com desenvolvimento típico também são favorecidas, na medida em que convivam e aprendam com as diferenças, diminuindo o preconceito e a discriminação (CAMARGO; BOSA, 2009) (22)

Uma recomendação é que o professor esteja ciente de que incluir nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar a disciplina, mas é adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (CHICON, 2005). (23)

Outro ponto a ser considerado pelo professor de Educação Física se refere à maneira de apresentar um conteúdo, com atenção à seleção e modificação de estilos de ensino que proporcionem os maiores benefícios educacionais a todos os alunos (WINNICK, 2004). (2)

Deve-se, no inter-relacionamento com a criança ter em conta os seguintes fatores: sugere-se que o professor se sente ao lado do aluno ou atrás dele, preferencialmente a sentar-se à frente, já que esta última posição se pode tornar ameaçadora (HEWITT, 2006). (24) É necessário enfatizar atividades que sejam do interesse do aluno com autismo: música, excursões, etc.

Com a educação inclusiva aparecem maiores exigências e desafios para as escolas e para os professores. É necessário que, os intervenientes educativos programem um currículo que responda às características dos alunos (CORREIA, 2008). (25)

“Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio”. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante (CORREIA, 2008). (25)

4 INCLUSÃO - AUTISMO E SEUS DIVERSOS ESPECTROS

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos que Porter preconiza é a criação de "professores de métodos e recursos", nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente (1/150 a 200) para atuar como "consultor de apoio junto do professor da classe regular é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular" (SANCHES, 2007). (26)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, definiram-se adaptações curriculares como “estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.” Penso que para o estabelecimento de uma inclusão efetiva para alunos portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, seria necessário discutir sobre que “suporte necessário à ação pedagógica” se está falando, bem como quais seriam as “adaptações curriculares” necessárias. Uma escola realmente inclusiva estaria disposta a lidar com a heterogeneidade e com a diversidade (BRASIL, 1997). (27)

A educação inclusiva implica em escolas abertas a todos, onde todos estudam juntos, indiferente do tipo de problema, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de atribuição aos alunos, à busca de métodos escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, buscando diferentes metodologias que tenham contemplação na atenção nos ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003). (28)

Entende-se por apoio,

“uma diversidade de recursos – materiais de ensino, equipamentos especiais, recursos humanos adicionais, metodologias de ensino ou outros organizadores da aprendizagem que podem ajudar no ato de aprender. O apoio refere-se a todos estes recursos, mas particularmente àqueles que estão para além dos que o professor, só por si, pode proporcionar” (UNESCO, 2001). (29)

O quadro é confuso e incitador para os educadores que se identificam com o tema, e apesar das metodologias educacionais não fornecerem resultados adequados quando ocorrem de forma individual, sem eles é muito difícil atingir progressos da criança portadora de autismo. Mesmo com a presença de tanta dificuldade, há muitas razões para estimular a inclusão dessas crianças. Razões que passam pela evolução de nossos conceitos a cerca da deficiência, sustentá-las em vários documentos legais e pela importância das condutas pedagógicas (MENDES; FERREIRA; NUNES, 2003). (20)

A cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão (AINSCOW, 1998). (30) Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm de ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a mudanças metodológicas e organizacionais.

Especialmente nas famílias que possuem filhos com autismo, a falta mútua afetiva e da comunicação torna-se o maior impasse. Os autistas têm problemas característicos para compreender vários das afeições humanas. Eles aparentam não ter sentimentos, mas na verdade, esse comportamento parece ser resultante de inabilidade cognitiva (PETEERS, 1998). (17)

(...) incluir não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho, incluir aplica acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados (MANTOAN, 2003). (31)

O Professor de Educação Física também pode auxiliar dando sugestões aos familiares de como estes podem comportar em casa, de maneira que se envolvam no processo de inclusão de seus filhos. Muitas vezes os mecanismos educacionais que são desenvolvidos em sala de aula não têm segmento dentro de casa (AIELLO, 2002). (19)

O ambiente de intervenção motora é um local onde os indivíduos recebem atendimento especializado para realizar atividades físicas programadas e orientadas, visando uma melhoria nas suas capacidades motoras. Um espaço inclusivo que

utiliza da ludicidade para facilitar o desenvolvimento da criança autista, Assim dentro deste processo realiza-se atividades físicas diversificadas, para trabalhar o desenvolvimento motor em âmbitos globais (TEIXEIRA-ARROYO; OLIVEIRA, 2007). (32)

Estudos sobre o movimento de pessoas portadoras de deficiências motoras têm reunido equipes multidisciplinares na tentativa de compreender o funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC) os processos adaptativos criados por esses indivíduos para o movimento e interação com o ambiente, tendo como finalidade desenvolver procedimentos metodológicos que facilitem a aprendizagem e o controle motor na presença de distúrbios do movimento (TEIXEIRA-ARROYO; OLIVEIRA, 2007). (32)

5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS AUTISTAS

Na busca de melhores métodos de ensino para as crianças com autismo primeiramente devemos começar por “identificar o que devemos ensinar a uma criança com autismo, o que é uma tarefa complicada e delicada, já que elas não se ajustam às formas habituais de avaliação” (HEWITT, 2006). (24)

Depois de diagnosticado os critérios adotados deveram apresentar um modelo mais simples, é uma ajuda muito útil quando não encontrarmos outra mais eficaz (MARQUES, 2000). (33) Segundo Jordan, o professor deve sistematizar e organizar os métodos de ensino com a finalidade de ensinar de forma eficaz (MORGADO, 2011). (34)

Todas as formas de avaliação dar-nos-ão informações suficientes para definição dos objetivos, se forem escolhidos em função dos seguintes critérios: adequação à evolução da criança; apresentação de evolução normal; funcionalidade, na medida do possível e adaptação da criança com autismo a ambientes naturais (MARQUES, 2000). (33)

Esta área qual área de intervenção é prioritária sendo necessário inicialmente efetuar o processo de “desbloqueio”, ou seja, criar uma afinidade entre o educador e a própria criança, conseguindo fazer com que exista para ela. Ao educador/professor compete ter com a criança um relacionamento que é facilmente compreendido por

esta, porque tudo é estabelecido ordenadamente e não ao acaso; por limites às suas condutas não adaptadas; reforçar, discriminando os seus comportamentos adaptados e funcionais; planificar situações estáveis e estruturadas; ajudar a criança a refrear as autogratificações e a compreender quais dos seus comportamentos e atitudes são caprichos não permitidos; ser claro, nas ordens e instruções que dá a criança; ter uma atitude diretiva na planificação de atividades e duração das mesmas (MORGADO, 2011). (34)

A seleção de objetivos e tarefas nesta área proporcionará estratégias de aprendizagem para futuros objetivos e situações naturais mais complexas, além de fornecer objetivos específicos de desenvolvimento (HEWITT, 2006). (24)

Os professores de um modo geral se apresentam dificuldades na forma de conflito ao lidar com o “diferente”. O professor tende, então, a adotar estratégias que, de certa forma inibem a expressão dos “sintomas autistas” (Ex: “manter o aluno ocupado”), mais como uma tentativa de “dominar” tais sentimentos do que como uma prática pedagógica, voltada para as necessidades do aluno. Idéias pré-concebidas, principalmente a partir da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

“As práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos diferentes, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela” (MANTOAN, 2003). (31)

[...] um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento–psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (KUPFER, 2001). (35)

A aquisição da linguagem está submissa ao exercício da função simbólica, a qual tanto se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto no dos mecanismos verbais. Identifica os primórdios da representação infantil na imitação, no jogo e no pensamento simbólico inconsciente. Nesse período os processos individuais da vida mental predominam sobre os fatores coletivos, conduzindo à

constituição de relações inter individuais, mas sem derivar delas univocamente. Assim, no jogo e na imitação pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem do sensório-motor para o pensamento representativo. Este começa quando há diferenciação e coordenação entre significantes e significados, sendo que os primeiros significantes diferenciados seriam fornecidos pela imitação e seu derivado, a imagem mental, enquanto as significações seriam fornecidas pela assimilação predominante no jogo. “É essa conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente, e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica” (PIAGET, 1978). (36)

Implica-se que ensinar e aprender, como uma unidade na ótica do professor, seja considerado indissociável, tornando as relações mais complexas. De modo que se o aluno não aprende, trata-se igualmente de um problema também para o professor. A relação com o saber deve ser diferente da forma tradicional praticada pela escola (LAGO, 2007). (37) Diz respeito a tornar o ensino e a aprendizagem mais investigativos, em que o professor deve pautar-se pelo enfrentamento de situações-problema para as quais as respostas conhecidas são insuficientes.

No caso do Autismo há dificuldade de se trabalhar com jogos por possuírem dificuldade de compreensão de regras estabelecidas, além de apresentarem em sua maioria déficit de coordenação motora. Sabe-se também que disfunções motoras podem contribuir para um atraso de linguagem e comunicação (MOSTOFISKY, et al, 2000; TUCHMAN; RAPIN, 2009). (38) (39)

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005). (40)

A linguagem/comunicação é fundamental para que haja interação social e cultural. Contudo, é um dos maiores obstáculos do autista. Embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação (ORRÚ, 2007). (41)

A utilização do brinquedo favorece contato, tornando se objeto de expressão da criança, no qual irá se expressar suas fantasias, desejos e experiências reais, de forma simbólica. Portanto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento da

criança, no que se refere aos aspectos do crescimento, da saúde e socialização, além de ser uma forma de o sujeito se comunicar consigo e com os outros. Observa-se que o lúdico é importante para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a aproximação com os profissionais que fazem parte da sua rotina e seu processo de desenvolvimento, a expressão de sentimentos e emoções, além de favorecer a socialização pelo contato com outras crianças presentes na escola, na comunidade, em casa e outros locais que a criança frequenta. A socialização pode ser feita em atividades como dinâmicas e trabalhos em grupo, jogos, brincadeiras e brinquedos (ROCHA, 2012). (42)

Para Vygotsky, a brincadeira infantil possui um cunho essencial para o aprendizado da criança, não é somente o ensino sistemático que pode desenvolver o aprendizado, mas também o ato de brincar, ou seja, a brincadeira, também pode e deve ser considerada primordial na aprendizagem e desenvolvimento infantil - apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil (REGO, 1995). (43)

O desenvolvimento e a aprendizagem de autistas precisam de tempo e espaço para acontecer, porque são processos complexos (SANTOS, 2012). (44) É importante que o educador saiba mediar e interagir com o/a aluno/a e que conheça as características dele/a, para ajudá-lo/a no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo pode ser usado como uma estratégia metodológica no ensino aprendizagem do educando, por gerar zona de desenvolvimento proximal, ou seja, oportunidades de aprendizagem (CAIXETA, 2012). (45) Além disso, ao utilizar jogos educativos como recurso didático-pedagógico, o educador pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as potencialidades e habilidades dos alunos. Para tanto, o jogo deve ser praticado de uma forma construtiva e não como uma série de atividades sem sentido, tendo como objetivo o desenvolvimento de capacidades físicas e intelectuais, não esquecendo a importância da socialização (KISHIMOTO, 2003). (46)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou mostrar as dificuldades e as irregularidades motoras

que a criança com autismo possui, como também a visão que ele tem de seu próprio corpo.

Através da compreensão que disfunções motoras podem contribuir para um atraso de linguagem e comunicação, analisamos que o processo de aquisição de habilidades motoras seja desenvolvido de forma que faça parte integrante nos programas de apoio pedagógico para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Para a execução dos objetivos propostos, tornou-se necessário fazer uma reflexão da história e evolução física desde sua origem até os dias atuais, mostrando que é uma disciplina indispensável a qualquer tipo de ensino, que utiliza de meios físicos e naturais para prevenir doenças e que esta disciplina pode, possibilitar ao autista, superação em suas dificuldades do cotidiano, conferindo-lhe uma melhor qualidade de vida.

A Educação Física oferece aos autistas novas formas de expressão, além de obter um grande benefício à saúde e melhora nas áreas psicomotora, social e cardiovascular, diminuindo comportamentos como: falta de atenção, impulsividade e hiperatividade.

O desenvolvimento desse estudo permitiu ainda avaliar a importância do profissional de educação física no contexto educacional e de desenvolvimento dos autistas, o qual, por meio da prática positiva de atividades físicas atua de modo a melhorar a qualidade de vida e funcionalidade dos portadores desse transtorno.

Frente ao exposto anteriormente faz-se necessário a realização de mais pesquisas relacionadas ao tema para que os profissionais que lidam com estas crianças tenham maior direcionamento durante suas aulas, possibilitando melhor desenvolvimento psicomotor de seus alunos.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, I. F. M. **Participação de alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular**. (Tese de mestrado) Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA; 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3972/1/19775.pdf>> Acesso em: 08 mai. 2016.
2. WINNICK, J. P. Organização e Gerenciamento de Programas. In: WINNICK, J. P. (Org.). **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004. p.21-36.
3. LÔ, E. N.; GOERL, D. B. Representação emocional de crianças autistas frente a um programa de intervenção motora aquática. **Revista da graduação**, v. 3, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewArticle/7902>> Acesso em: 07 mai. 2016.
4. SZABO, C. B. **Autismo: um mundo estranho**. 2. Ed. São Paulo: EDICON, 1999, 58p.
5. MARTINS, C. **Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?** (Tese de mestrado) Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus; 2012. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>> Acesso em: 07 mai. 2016.
6. SZABO, C. B. **Autismo em questão**. São Paulo: MAGEART, 1995, 117p.
7. BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Distrito Federal: **Diário Oficial da União**, Ano CXLIX. n. 250, seção 1. p. 2, 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=192>> Acesso em: 04 jun. 2016.
8. SERRA, D.G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. (Tese de mestrado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Dayse_Carla_Genero_Serra-ME.pdf> Acesso em: 15 mai. 2016.
9. UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2016.
10. MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.
11. GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.

12. VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.

13. HONNEF, C. Relatos de professores sobre gestão do pedagógico em uma realidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v. 2, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/regae/article/view/10390/pdf>> Acesso em: 21 mai. 2016.

14. SADALLA, A. M. Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas; 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115926>> Acesso em: 22 mai. 2016.

15. BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo. Brasília: Secretaria da Educação Especial. Educação Infantil. 2003. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/mec%20autismo.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2016.

16. GOLDBERG, K.; PINHEIRO, L. R. S.; BOSA, C. A. A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 29, p. 59-68, 2005.

17. PETEERS, T. **Autismo**: Entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

18. GLAT, R.; DUQUE, M. A. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

19. AIELLO, A L.R. Família inclusiva. In: PALHARES, M.S; MARINS, S.C.F. **Educação Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, 286p.

20. MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

21. CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

22. CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v.21, n.1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008> Acesso em: 14 mai. 2016.

23. CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo – USP; 2005. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/3760/2123>> Acesso em: 28 mai. 2016.

24. HEWITT, S. **Compreender o Autismo**: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora, 2006, 112p.

25. CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**: Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008, 64p.

26. SANCHES, I.; Teodoro, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo . **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 20, n. 2, p. 105-149, 2007. Disponível:
<<http://scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2016.

27. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2016.

28. ROLDÃO, M. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.) **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, 240p.

29. UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dacar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 28 mai. 2016.

30. AINSCOW, M. **From Them to Us**: an international study of inclusion in education. Londres: Routledge, 1998, 280p.

31. MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003, 95p.

32. TEIXEIRA-ARROYO, C.; OLIVEIRA, S. R. G. Atividade aquática e a psicomotricidade de crianças com paralisia cerebral. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n. 2, p.97-105, 2007. Disponível em:
<<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/viewFile/751/757>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

33. MARQUES, C. E. **Perturbações do espectro do autismo**: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães. Coimbra: Quarteto Editora, 2000, 283p.

34. MORGADO, V. L. M. P. **Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo**. (Tese de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciências de Educação; 2011. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1356>> Acesso em: 05 jun. 2016.

35. KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001, 162p.
36. PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (ed. org. 1945)
37. LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. (Tese de mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007. Disponível em: <<http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13077/000638908.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2016.
38. MOSTOFSKY, S. H. et al. Evidence for a deficit in procedural learning in children and adolescents with autism: implications for cerebellar contribution. **Journal of the International Neuropsychological Society**, v. 6, n. 07, p. 752-759, 2000. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S1355617700677020> Acesso em: 05 jun. 2016.
39. TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: Abordagem Neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 376p.
40. OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n. 31, p. 51-77, 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2016.
41. ORRÚ, S E. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2007, 183p.
42. ROCHA, C. L. **Professor-Mediador da Criança Autista**. (Tese de pós-graduação) Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes - AVM Faculdade Integrada, 2012. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208174.pdf> Acesso em: 12 jun. 2016.
43. REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, 140p.
44. SANTOS, R. M. **O lúdico na aprendizagem da pessoa com autismo: uma análise sobre suas potencialidades e possibilidades**. (Artigo) Lauro de Freitas: UNIBAHIA – Faculdades Integradas Ipitanga; 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-aprendizagem-da-pessoa-com-autismo-uma-analise-sobre-suas-potencialidades-e-possibilidades/91595/>> Acesso em: 18 jun. 2016.
45. CAIXETA, J. E. **Sobre formação de conceitos, construção de conhecimento e jogos**. Texto não publicado. Planaltina: Faculdade UnB de Planaltina, 2012.
46. KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, 62 p.