

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

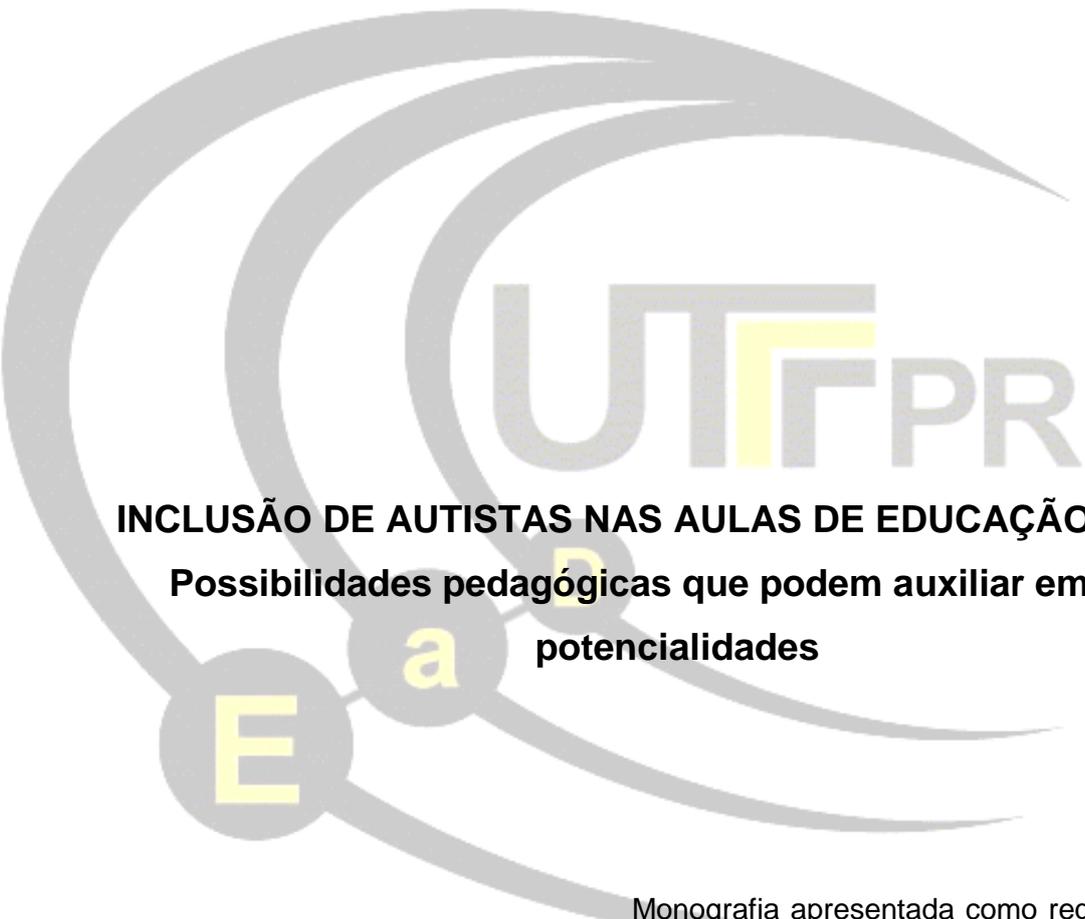
ANA PAULA VIDOTTO FARINHA

**INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
Possibilidades pedagógicas que podem auxiliar em suas
potencialidades**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA
2014

ANA PAULA VIDOTTO FARINHA



**INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
Possibilidades pedagógicas que podem auxiliar em suas
potencialidades**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof. Ma. Marlene Magnoni Bortoli

MEDIANEIRA
2014



TERMO DE APROVAÇÃO

Inclusão de Autistas nas aulas de Educação Física: possibilidades pedagógicas que podem auxiliar em suas potencialidades

Por

Ana Paula Vidotto Farinha

Esta monografia foi apresentada **às 8h30min do dia 01 de novembro de 2014** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a Ma. Marlene Magnoni Bortoli
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof^a Dra. Ivaldete Tijolin Barros
TP-EDU-Polo de Umuarama

Prof^a Espec. Elisangela Alves dos Reis Silva
TP-EDU-Polo de Umuarama

Dedico este trabalho aos Autistas, que possam superar suas dificuldades e limitações através de força e persistência.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

A minha orientadora professora Mestra Marlene Magnoni Bortoli pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. (LEONARDO DA VINCI)

RESUMO

FARINHA, Ana Paula Vidotto. Inclusão de Autistas nas Aulas de Educação Física: possibilidades pedagógicas que podem auxiliar em suas potencialidades. 2014. 39f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

Este trabalho trata de uma revisão de literatura que tem por objetivo discutir como a Educação Física contribui para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo com Autismo. Sendo o autismo escolhido como tema por se tratar de uma deficiência ao mesmo tempo complexa e instigante, ao passo de tornar-se um desafio para os profissionais que buscam possibilidades de ensino aprendizagem em diversificados métodos e teorias. Pretendeu-se mostrar através da pesquisa bibliográfica o papel fundamental da Educação Física para pessoas autistas e que a atividade física é um dos fatores mais importantes para acalmar a natureza dos autistas, tornando-os mais sociáveis e independentes. Através dos jogos e brincadeiras o autista passa a fazer parte de um grupo e não vive isolado do mundo. O autista desenvolve um conjunto de comportamentos atípicos sendo impedido de desenvolver-se de forma geral, baseado nas informações coletadas, este estudo, apresenta os benefícios da educação física no desenvolvimento dos indivíduos autistas e conclui que a atividade física é uma medida eficaz que contribui positivamente na interação do autista com o seu meio social.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Educação Física. Interação Social.

ABSTRACT

FARINHA, Ana Paula Vidotto. Autistic Inclusion in Physical Education Classes: pedagogical possibilities that can assist in their potential. 2014. 39f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

This paper is a literature review that aims to discuss how physical education contributes to developing the potential of individuals with Autism. Autism being chosen as the theme because it is a deficiency at the same time complex and thought provoking, while becoming a challenge for professionals seeking opportunities for teaching and learning in diverse methods and theories. It was intended to show through literature the fundamental role of physical education for autistic people and that physical activity is one of the most important to calm the autistic nature of factors, making them more sociable and independent. Through games and play the autistic becomes part of a group and do not live isolated from the world. Autistic develops a set of atypical behavior being prevented from developing in general, based on the information collected, this study demonstrates the benefits of physical education in the development of autistic individuals and concludes that physical activity is an effective measure that contributes positively in interaction with autism social environment.

Keywords: Special Education. Autism. Physical Education. Social Interaction.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	11
2.1 TIPO DE PESQUISA	11
2.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	11
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	13
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR	13
3.2 AUTISMO	14
3.2.1 Características e Espectro dos Autistas	15
3.2.1.1 Desvios qualitativos da comunicação	16
3.2.1.2 Desvios qualitativos na sociabilização	17
3.2.1.3 Desvios qualitativos na imaginação	18
3.2.2 Diagnóstico do Autismo	19
3.2.3 Causas do Autismo	20
3.2.4 Tratamento do Autismo	21
3.3 O ALUNO AUTISTA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	21
3.3.1 Possibilidades Pedagógicas que Podem Auxiliar os Autistas em suas Potencialidades	24
3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DO AUTISMO	26
3.4.1 A Educação Física Escolar e o Autismo: Relatos de Experiências	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Todas as pessoas necessitam expressar sentimentos, o que se pretende é compartilhar esses sentimentos com as demais pessoas. Porém, para que aconteça essa troca, é indispensável que exista uma comunicação, seja ela de forma gestual ou oral. E, quando ela não acontece, fica a certeza de que ela foi perdida em alguma fase da vida, em alguns, essa característica pode se tratar de pessoa com necessidade especial.

Até pouco tempo, as crianças com necessidades especiais não tinham acesso às escolas de ensino regular, tanto pública quanto privada. Essas crianças eram atendidas em escolas especializadas e com pessoas capacitadas para lidar com as especificidades de cada um. Eis, que surge a Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva vem aumentando de forma gradativa necessitando de apoio de todos, com desempenho fundamental dos professores que trabalharão diretamente com estes alunos.

O conceito de Inclusão no campo específico da Educação provoca a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que aumentam a contribuição de cada aluno para a construção de um conhecimento e dividido, desta forma atinge a qualidade acadêmica e sócia cultural sem discriminação.

Os autistas encontram dificuldade em se comunicar verbalmente, por isso vive em um mundo seu, somente seu, com formas e jeitos específicos de se expressar e se comunicar.

O autismo é um transtorno que, além de afetar a comunicação e o convívio social, compromete também todo desenvolvimento psiconeurológico. Não é uma simples deficiência, é um conjunto de variações intitulado como “Espectro do Autismo” e a ele são relacionadas diversas síndromes.

Diante desse contexto, encontra-se o questionamento de como a educação deve proceder, quais ações pode efetivar para incluir os autistas nas aulas de Educação Física.

A educação vem passando por um momento de transformação onde a inclusão é um dos temas mais relevantes do momento. A Educação Física não fica

fora deste processo, pois os profissionais inseridos na área devem estar preparados para receberem todos os alunos independentes das deficiências que possam ser apresentadas pelos alunos.

Entende-se que a Educação Física pode ser um elo de grande importância neste processo de adaptação, faz-se necessário que o professor encare o desafio para encontrar a maneira mais adequada e a forma correta de ensinar estas crianças autistas não só a vencerem seus obstáculos, mas também desenvolver suas potencialidades.

O autismo foi escolhido como tema deste trabalho pela real necessidade de incluir autistas em aulas de Educação Física e da pouca literatura encontrada abordando o tema, pois uma das maiores dificuldades do Autista é a de interação social e a recusa pelo contato físico, dois aspectos muito presentes nas aulas de Educação Física.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas que podem beneficiar os autistas em suas potencialidades, através da especificidade da Educação Física. Mostrando através de fontes científicas como a Educação Física é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos com autismo. O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica está contemplado no terceiro capítulo, inicialmente com a apresentação dos conceitos sobre a educação inclusiva no ensino regular e o autismo. O estudo prossegue com uma pertinente discussão de vários autores sobre as características e espectro dos autistas; os desvios qualitativos da comunicação; os desvios qualitativos na sociabilização; os desvios qualitativos na imaginação; o diagnóstico do autismo; as causas do autismo; o tratamento do autismo. A pesquisa destaca o aluno autista e o processo de aprendizagem e as possibilidades pedagógicas que podem auxiliar os autistas em suas potencialidades. E por fim apresenta a educação física na inclusão do autismo e os relatos de experiências sobre a educação física escolar e o autismo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 TIPO DE PESQUISA

As pesquisas podem ser classificadas por diferentes critérios, assim no presente tópico apresenta-se a classificação em relação à sua finalidade, objetivos e métodos empregados na coleta dos dados.

De acordo com sua finalidade esta pesquisa classifica-se em aplicada. De acordo com Gil (2010, p. 27) pesquisa aplicada são “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”.

Em relação ao objetivo geral esta pesquisa classifica-se em exploratória. Segundo Mattar (2005, p.84) as pesquisas exploratórias visam prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa é apropriada para os primeiros estágios da investigação quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão dos objetos de pesquisa, por parte do pesquisador são geralmente, pouco ou inexistente.

Como método empregado na coleta dos dados desta pesquisa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornal, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo (LAKATOS; MARCONI, 1986).

2.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram coletados através de fontes distintas, tais como as publicações periódicas (jornais e revistas), documentos eletrônicos (artigos, monografias e dissertações) e impressos diversos (livros).

Esta pesquisa informa sobre a importância da educação física para o desenvolvimento da criança autista uma vez que possibilita um melhor desenvolvimento das habilidades sociais, da coordenação motora e da qualidade de vida. No entanto, faz-se necessário que este processo ensino- aprendizagem seja baseada na formação continuada dos professores, na afetividade, na atenção, na paciência e persistência, por parte do professor, para que o aprendizado apresente-se mais específico e eficiente.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

O conceito de Inclusão no campo específico da Educação provoca a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que aumentam a contribuição de cada aluno para a construção de um conhecimento e dividido, desta forma atingi a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação (VELTRONE, 2008).

A Educação Especial esta inserida na Educação inclusiva que por sua vez encontra-se implantada na escola de ensino regular, transformando assim uma escola não somente para os ditos “normais” e sim uma escola para todos. Favorecendo a diversidade, uma vez que se considera que qualquer aluno pode apresentar necessidades educacionais especiais em algum momento da sua vida acadêmica (ALONDO, 2013).

A orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, é de fundamental importância que os professores estejam capacitados para atuar de forma adequada junto aos alunos inseridos, nos diversos níveis de ensino. A educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, decorrentes da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que muito se discuti é principalmente, a falta de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela (SANT’ANA, 2005).

A Educação Inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos. É uma proposta que impulsiona uma transformação das práticas tradicionais que explicam as dificuldades dos alunos por seu suposto “déficit”, em direção a uma prática inovadora que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações (ARAÚJO, 2011).

Torna-se necessário para a inclusão educacional, o envolvimento de todos os membros da equipe escolar na idealização de ações e programas voltados à temática. Diretores, docentes e funcionários apresentam papéis específicos, mas necessitam agir em conjunto para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Porém para que aconteça a melhoria do sistema educacional, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos (SANT'ANA, 2005).

Um dos fundamentos da Educação Inclusiva é nada mais nada menos que a igualdade, porém não é de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem padronizar o discurso e a prática, mas justamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas (SANTOS; PAULINO, 2008).

A inclusão na recreação traz vários benefícios, especialmente em atividades nas quais a integração social tem chances de acontecer com naturalidade. A participação na recreação e nos esportes estabelece um padrão de exercício físico com duração por toda a vida. Além de todos os benefícios de saúde proporcionados por ele, tais habilidades permitem que as crianças com deficiências físicas divirtam com seus colegas e proporcionam a chance de diversão com suas famílias (SMITH, 2008).

De acordo com UNESCO, inclusão e participação são fundamentais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que buscam proporcionar uma equalização seleta de oportunidades. As experiências em muitos países confirmam que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (SANTOS; PAULINO, 2008).

3.2 AUTISMO

O autismo foi estudado pela primeira vez na década de 40, por Kanner (1943), que concluiu tratar-se de uma incapacidade que o indivíduo tem de lidar com outros objetos e pessoas e que atinge também o desenvolvimento da linguagem. Outros autores que estudaram o Autismo chegaram a conclusões repetidas ou que completam a sua teoria.

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “*autos*” que significa “em si mesmo” e “*ismo*” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo”. Podendo ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio (MARQUES, 2000).

De acordo com Associação dos Amigos Autistas (AMA, 2014) existe um consenso em torno do entendimento de que o que caracteriza o autismo são aspectos observáveis que indicam déficits na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e áreas restritas de interesse. Essas características estão presentes antes dos 3 anos de idade, e atingem 0,6% da população, sendo quatro vezes mais comuns em meninos do que em meninas. Apesar de ter sido estudado há muitos anos atrás, ainda não se podem dizer quais as causas específicas. Para uma criança autista, o corpo pode ser um objeto de angústia e de pânico, sobretudo se ele não é bem estimulado e compreendido. Por isso, é necessário que ele se torne um polo de segurança e estabilidade. (FERNANDES, 2008).

3.2.1 Características e Espectro dos Autistas

O autismo é definido como um transtorno invasivo do desenvolvimento, isto é, algo que faz parte da constituição do indivíduo e afeta sua evolução. Manifesta-se antes dos três anos de idade. O autista, em geral, apresenta comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a sociabilização e a imaginação. A isto, denomina-se tríade (MAZET; LEBOVICI, 1991).

Para Marques (2000) o autismo não é visto como um *continuum* que vai do grau leve ao severo. Existe uma grande associação entre autismo e retardo mental, desde o leve até o severo, sendo que se considera que a gravidade do retardo mental não está necessariamente associada à gravidade do autismo.

Segundo Goodman e Scott (1997), um terço dos autistas com retardo mental sofrem crises convulsivas, que começam a se manifestar dos 11 aos 14 anos. A hiperatividade é frequente, mas pode desaparecer na adolescência e ser substituída pela inércia. A irritabilidade também é comum e costuma ser desencadeada pela

dificuldade de expressão ou pela interferência nos rituais e rotinas próprias do indivíduo. O autista também pode desenvolver medos intensos que desencadeiem fobias.

Cerca de 10% dos autistas perdem habilidades de linguagem e intelectuais na adolescência. O declínio não é progressivo, mas a capacidade intelectual perdida geralmente não é recuperada. Na vida adulta, quase 10% dos autistas trabalham e são capazes de ter uma vida independente (GOODMAN; SCOTT, 1997).

A palavra autismo atualmente pode ser associada a diversas síndromes. Os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente refere-se ao autismo como um espectro de transtornos. Dentro deste espectro encontramos sempre a tríade de comprometimentos que confere uma característica comum a todos eles. Alguns são diagnosticados simplesmente como autismo, traços autísticos, etc., ou Síndrome de Asperger (considerado por muitos como o autismo de alto desempenho). Além destes, existem diversas síndromes identificáveis geneticamente ou que apresentam quadros diagnósticos característicos, que também estão englobadas no Espectro do Autismo (MARQUES, 2000).

3.2.1.1 Desvios qualitativos da comunicação

São assim chamados pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal (GOODMAN; SCOTT, 1997).

Portanto, dentro da grande variação possível na severidade do autismo, pode-se encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldades na comunicação por qualquer outra via – isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante – como se pode, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa (MAZET; LEBOVICI, 1991).

Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito. Este fenômeno é conhecido com ecolalia imediata. Outras crianças repetem frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias antes (ecolalia tardia). É comum que crianças com autismo e inteligência normal repitam frases ouvidas

anteriormente e de forma perfeitamente adequada ao contexto, embora, geralmente nestes casos, o tom de voz soe estranho e pedante (MAZET; LEBOVICI, 1991).

3.2.1.2 Desvios qualitativos na sociabilização

São o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significam a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas (GOODMAN; SCOTT, 1997).

Muitas vezes a criança que tem autismo aparenta ser muito afetiva, por aproximar-se das pessoas abraçando-as e mexendo, por exemplo, em seu cabelo ou mesmo beijando-as quando na verdade ela adota indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Os distúrbios na interação social dos autistas podem ser observados desde o início da vida. Com autistas típicos, o contato ‘olho a olho’ já se apresenta anormal antes do final do primeiro ano de vida. Muitas crianças olham de canto de olho ou muito brevemente. Um grande número de crianças não demonstra postura antecipatória ao serem pegos pelos seus pais, podendo resistir ao toque ou ao abraço. Dificuldades em se moldar ao corpo dos pais, quando no colo, são observadas precocemente. Crianças que, posteriormente, receberam o diagnóstico de autismo, demonstravam falta de iniciativa, de curiosidade ou comportamento exploratório, quando bebês (RODRIGUES, 2006).

Frequentemente, os pais de autistas descrevem seus bebês como “felizes quando deixados sozinhos”, “como se estivessem dentro de uma concha”, “sempre em seu próprio mundo”. Os autistas têm um estilo “instrumental” de se relacionar, utilizando-se dos pais para conseguirem o que desejam. Um exemplo de modo instrumental de relacionamento ocorre quando a criança autista pega a mão da mãe e a utiliza para abrir uma porta em vez de abri-la com sua própria mão (RODRIGUES, 2006).

3.2.1.3 Desvios qualitativos na imaginação

Para Mello (2001), os desvios qualitativos na imaginação caracterizam-se por rigidez e inflexibilidade e se estendem às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da pessoa. Podem ser exemplificadas por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensões literais da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos.

Esta dificuldade pode ser percebida por uma forma de brincar desprovida de criatividade e pela exploração peculiar de objetos e brinquedos. Usualmente, crianças autistas demonstram sérios problemas na compreensão e utilização da mímica, gestualidade e fala. Desde o início, os jogos de “faz-de-conta” e imitação social, amplamente observados nas crianças com desenvolvimento normal, são falhos ou inexistentes. Uma criança que tem autismo pode passar horas a fio explorando a textura de um brinquedo, e costumam ser fascinadas por objetos ou elementos inusitados para uma criança, como zíperes ou cabelos. Em crianças que têm autismo e têm inteligência preservada, pode-se perceber a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns em crianças da mesma idade, como calendários ou animais pré-históricos, o que é confundido às vezes com nível de inteligência superior (MELLO, 2001).

As mudanças de rotina, como de casa, dos móveis, ou até mesmo de percurso, costumam perturbar bastante algumas dessas crianças. Apesar dessa resistência, os autistas mantêm rotinas e rituais próprios. É comum insistirem em determinados movimentos, como abanar as mãos e rodopiar (movimentos estereotipados). Algumas preferem brincadeiras de ordenamento, alinhando objetos, por exemplo. Podem apresentar preocupação exagerada com temas restritos, como horários fixos de determinadas atividades ou compromissos, sendo que se cogita que os movimentos estereotipados estejam muito ligados a esta última característica, pois costumam ocorrer em horários fixos do dia (MAZET; LEBOVICI, 1991).

3.2.2 Diagnóstico do Autismo

Os pais e cuidadores são os primeiros a notar algo diferente nas crianças com autismo. O bebê desde o nascimento pode mostrar-se indiferente à estimulação por pessoas ou brinquedos, focando sua atenção prolongadamente por determinados itens. Por outro lado certas crianças apresentam um desenvolvimento normal nos primeiros meses para repentinamente transformar o comportamento em isolado. Contudo, podem-se passar anos antes que a família perceba que há algo errado. Nessas ocasiões os parentes e amigos muitas vezes reforçam a ideia de que não há nada errado, dizendo que cada criança tem seu próprio jeito. Infelizmente isso atrasa o início de uma educação especial, pois quanto antes se inicia o tratamento, melhor é o resultado (SHAW, 2002).

Não há testes laboratoriais ou de imagem que, sozinhos, possam diagnosticar o autismo. Assim o diagnóstico deve ser feito clinicamente, pela entrevista e histórico do paciente, sempre sendo diferenciado de surdez, problemas neurológicos e retardo mental. Uma vez feito o diagnóstico a criança deve ser encaminhada para um profissional especializado em autismo, que se encarregará de confirmar ou negar o diagnóstico. Apesar do diagnóstico do autismo não poder ser confirmado por exames às doenças que se assemelham ao autismo podem. Assim vários testes e exames podem ser realizados com a finalidade de descartar os outros diagnósticos (MAZET; LEBOVICI, 1991).

Dentre vários critérios de diagnóstico, três não podem faltar: poucas ou limitadas manifestações sociais, habilidades de comunicação não desenvolvidas, comportamentos, interesses e atividades repetitivos. Esses sintomas devem aparecer antes dos três anos de idade (MAZET; LEBOVICI, 1991).

Não se conseguiu provar qualquer causa psicológica na etiologia do autismo. O que não significa que o meio seja ambiente inócuo. O prognóstico e o desenvolvimento da capacidade plena dessas crianças são influenciados pela forma como vivem (os cuidados que recebem e a estrutura da rede de apoio). A causa principal pode estar relacionada a alterações biológicas, sejam hereditárias, ocorridas na gestação e/ou parto. Possivelmente, dessas alterações decorrem os erros no funcionamento cerebral. Entretanto, uma definição exata ainda não é possível (SHAW, 2002).

Podem apresentar, ainda, comportamento estranho e retraído; uma maneira inadequada de brincar; com ausência da reação de surpresa; interesses específicos com persistência em girar objetos e habilidades especiais (hiperlexia ou ouvido absoluto, por exemplo); fascinação por água; crises de choro e angústia sem razões explicáveis; risos e gargalhadas fora do contexto e um retardo no desenvolvimento das habilidades motoras. Essas ocorrências servem como advertência para a necessidade de uma visão diferenciada pelos pais, educadores e médicos (SHAW, 2002).

Visando a uniformização do diagnóstico foram criadas diferentes escalas, além das definições mundialmente seguidas contidas na Classificação Internacional das Doenças. As investigações laboratoriais que devem ser realizadas visando o diagnóstico diferencial e o diagnóstico de possíveis comorbidades associadas inclui os seguintes exames: Sorologias; ECG; Avaliação oftalmológica; Neuropsicológico; Pesquisa do X frágil/ Cariótipo; RNM; EEG; Erros inatos do metabolismo /teste do pezinho; Avaliação audiológica (DSM-IV) (APA, 2002).

3.2.3 Causas do Autismo

A medicina aponta como causas do autismo um conjunto razoavelmente bem demarcado de possibilidades. São elas: Fenilcetonúria não tratada; Virose durante a gestação, principalmente durante os três primeiros meses; Toxoplasmose; Rubéola; Anoxia e traumatismos no parto; Patrimônio genético (SHAW, 2002).

Certamente, para a maioria das crianças autistas sem uma disfunção correlata, as causas ligadas a fatores genéticos são as mais prováveis. Estudos com gêmeos sugerem que a hereditariedade está intimamente ligada ao transtorno e que a origem esteja em uma combinação de genes, e não em um único gene isolado. Nos casos de autismo associado a retardo mental profundo e severo, as causas podem estar mais ligadas a danos cerebrais do que a fatores genéticos (MELLO, 2001).

Shaw (2002) ressalta que não há evidências de que problemas psicossociais ou eventos traumáticos na infância influenciem o surgimento do transtorno. Há duas teorias psicológicas acerca do surgimento. A primeira sugere que o problema original está na incapacidade do autista perceber que há diferenças entre seu estado

mental e o dos outros. A outra hipótese diz respeito à função executiva do indivíduo, que geraria dificuldades de planejamento e organização.

3.2.4 Tratamento do Autismo

O tratamento mais adequado para crianças autistas inclui escolas especializadas e apoio dos pais. Elas geralmente se desenvolvem melhor em instituições educacionais bem estruturadas, em que professores têm experiência com autismo. Programas comportamentais podem reduzir a irritabilidade, os acessos de agressividade, os medos e os rituais, assim como promover um desenvolvimento mais apropriado (MELLO, 2001).

Medicamentos que agem sobre o psiquismo não controlam os principais sintomas do autismo, mas podem atenuar os sintomas associados. Estimulantes são capazes de reduzir a hiperatividade, mas geralmente aumentam de forma intolerável os atos repetitivos. Doses baixas de neurolépticos costumam reduzir a agitação e as repetições e em dosagens mais altas podem reduzir a hiperatividade, a retração e a instabilidade emocional. No entanto, é preciso verificar se o benefício é superior aos problemas causados pelos efeitos colaterais dessas drogas (SHAW, 2002).

3.3 O ALUNO AUTISTA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

De acordo com Rivieri (1995) a educação do autista é dificultada pela dificuldade de sociabilização, que faz com que o autista tenha uma consciência pobre da outra pessoa e é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que uns dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, e também pela dificuldade de se colocar no lugar de outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro.

Pesquisas mostraram que mesmo nos primeiros dias de vida um bebê típico prefere olhar para rostos do que para objetos. Através das informações obtidas pela observação do rosto dos pais, o bebê aprende e encontra motivação para aprender.

Já o bebê com autismo dirige sua atenção indistintamente para pessoas e para objetos, e sua falha em perceber pessoas faz com que perca oportunidades de aprendizado, refletindo em um atraso do desenvolvimento (RIVIERI, 1995).

Os pais e os profissionais estão bem cientes das dificuldades que as crianças com autismo têm em muitos ambientes educacionais. Em resposta têm desenvolvido programas alternativos e estratégias de intervenção. Embora alguns destes sejam úteis, a maioria enfatiza a correção das dificuldades comportamentais para melhorar o rendimento educacional. Entretanto, um outro aspecto do problema tem recebido menos atenção: as necessidades específicas de aprendizagem desta população especial. As necessidades envolvidas incluem dificuldades organizacionais, distração, problema em sequenciar falta de habilidade em generalizar, e padrões irregulares de pontos fortes e pontos fracos. Embora nenhum destes se aplique à população inteira dos alunos com autismo, estes problemas de aprendizagem são vistos em um grau significativo em uma porcentagem grande destes alunos (PEETERS, 1998).

A organização é difícil para alunos com autismo. Requer uma compreensão do se quer fazer e um plano para a execução. Estas exigências são suficientemente complexas, inter-relacionadas e abstratas para apresentar obstáculos incríveis para alunos com autismo. Quando fica cara a cara com demandas organizacionais complexas, eles ficam frequentemente imobilizados e muitas vezes nunca não são capazes de executar as tarefas pedidas (RIVIERI, 1995).

O desenvolvimento de hábitos sistemáticos e rotinas de trabalho tem sido uma estratégia eficaz para minimizar estas dificuldades organizacionais. Os alunos com rotinas de trabalho estabelecidas da esquerda para a direita, de cima para baixo, não param de trabalhar para planejar onde começar e como prosseguir. As dificuldades organizacionais são minimizadas também com as listas de verificação, programações e instruções visuais mostrando concretamente aos alunos autistas o que foi completado, o que precisa ser terminado e como prosseguir (RODRIGUES, 2006).

A distração é outro problema comum dos alunos com autismo. Ela toma diversas formas na sala de aula: reagindo aos ruídos externos de carro, acompanhando visualmente os movimentos na sala de aula, ou “estudando” o lápis do professor na mesa ao invés de terminar o trabalho pedido. Embora a maioria de alunos autistas seja distraída por alguma coisa específica, as distrações divergem consideravelmente de uma criança para outra (RODRIGUES, 2006).

A identificação do que distrai cada aluno é o primeiro passo para ajudá-los. Para alguns podem ser estímulos visuais, enquanto para outros podem ser auditivos. As distrações podem estar respondendo a ruídos externos ou a movimentos visuais como também podem não se concentrar em aspectos centrais de tarefas pedidas. As avaliações cuidadosas das distrações individuais são cruciais. Depois destas avaliações as modificações ambientais podem ser feitas: podem envolver a disposição física da área de trabalho do aluno, a apresentação de tarefas relacionadas ao trabalho, ou muitas outras possibilidades (PEETERS, 1998).

Peeters (1998) afirma, também, que a sequenciação é outra área de dificuldade. Estes alunos frequentemente não podem se lembrar da ordem precisa das tarefas, porque se atém de forma concreta a detalhes específicos e nem sempre veem relação entre elas. Porque as sequências implicam nestas relações, são frequentemente desconsideradas.

As rotinas consistentes de trabalho e as instruções visuais compensam essas dificuldades. As instruções visuais podem destacar sequências de eventos e fazer com que os alunos autistas se lembrem da ordem adequada a seguir. A figura visual permanece atual e concreta, ajudando o aluno seguir a sequência desejada. O estabelecimento de hábitos sistemáticos de trabalho é também útil; um aluno que trabalhe sempre da esquerda para a direita pode ter o trabalho apresentado na sequência correta (RIVIERI, 1995).

Rivieri (1995) destaca que as dificuldades com generalização são bem conhecidas no autismo e têm implicações importantes para práticas educacionais. Os alunos com autismo frequentemente não podem aplicar o que aprenderam em uma situação específica a ambientes ou contextos semelhantes. A generalização adequada requer uma compreensão dos princípios fundamentais nas sequências aprendidas e nas maneiras sutis pelas quais elas são aplicáveis a outras situações. Atendo-se a detalhes específicos, os alunos com autismo frequentemente perdem esses princípios centrais e suas aplicações.

A colaboração entre os pais e profissionais e a instrução de base comunitária são maneiras importantes para melhorar a generalização nos alunos com autismo. Quanto maior for o empenho pela coordenação entre a casa e a escola, maior a probabilidade dos alunos aplicarem o que aprenderam a situações, contextos, e ambientes diferentes. O uso de abordagens semelhantes e a ênfase em habilidades semelhantes são as maneiras pelas quais os pais e os profissionais podem

colaborar para melhorar as habilidades da generalização das habilidades de seus alunos (PEETERS, 1998).

Um ensino de base comunitária é também importante para melhorar as habilidades de generalização. Porque o objetivo final é um treinamento bem sucedido de base comunitária, as atividades devem estar disponíveis em todos os programas educacionais. Isto deveria incluir passeios regulares ao campo real de atuação com uma frequência crescente à medida que os alunos ficam mais velhos, oferecer oportunidades de trabalhos na comunidade em contextos “reais”, e atividades de lazer na comunidade (RIVIERI, 1995).

Dentre os modelos educacionais para o autista, um dos mais importantes é o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*, em português, Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação), desenvolvido pela Universidade da Carolina do Norte e que tem como postulados básicos de sua filosofia: propiciar o desenvolvimento adequado e compatível com as potencialidades e a faixa etária do paciente; funcionalidade (aquisição de habilidades que tenham função prática); independência (desenvolvimento de capacidades que permitam maior autonomia possível); integração de prioridades entre família e programa, ou seja, objetivos a serem alcançados devem ser únicos e a estratégias adotadas devem ser uniformes (GOODMAN; SCOTT, 1997).

Dentro desse modelo, é estabelecido um plano terapêutico individual, onde é definida uma programação diária para a criança autista. O aprendizado parte de objetos concretos e passa gradativamente para modelos representacionais e simbólicos, de acordo com as possibilidades do paciente (RIVIERI, 1995).

3.3.1 Possibilidades Pedagógicas que Podem Auxiliar os Autistas em suas Potencialidades

A escola oferece um ambiente propício para a avaliação emocional das crianças e adolescentes por ser um espaço social relativamente fechado, intermediário entre a família e a sociedade. É na escola onde o desempenho dos alunos pode ser avaliada e onde eles podem ser comparados estatisticamente com seus pares, com seu grupo etário e social (PEETERS, 1998).

Dentro da sala de aula há situações psíquicas significativas, nas quais os professores podem atuar tanto beneficentemente quanto, consciente ou inconscientemente, agravando condições emocionais problemáticas dos alunos. Por exemplo, as crianças autistas não compreendem como se estabelecem as relações de amizade. Algumas não têm amigos, enquanto outras pensam que todos em sua sala de aula são seus amigos. Os alunos podem trazer consigo um conjunto de situações emocionais intrínsecas ou extrínsecas, ou seja, podem trazer para escola alguns problemas de sua própria constituição emocional (ou personalidade) e, extrinsecamente, podem apresentar as consequências emocionais de suas vivências sociais e familiares (ARAUJO, 2011).

Os perfis irregulares das habilidades e dos déficits são características bem documentadas nos alunos com autismo. Também estão entre os mais difíceis para se desenvolver programas específicos. Um aluno autista pode ter a habilidade extraordinária de estabelecer relações espaciais ou de entender conceitos numéricos, mas ser incapaz de usar estes pontos fortes por causa das limitações organizacionais e de comunicação. São necessários professores com habilidade e com experiência, em ensinar na presença destes pontos fortes e fracos tão singulares (PEETERS, 1998).

Ensinar alunos com esta ampla gama de habilidades requer avaliações completas de todos os aspectos de seu funcionamento. Isto não pode se restringir às habilidades acadêmicas, mas deve também incluir os estilos de aprendizagem, distratibilidade, funcionamento em situações de grupo, em habilidades independentes, e em tudo mais que possa ter impacto sobre a situação de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem são especialmente importantes para o processo da avaliação porque são essenciais para liberar o potencial de aprendizagem (PEETERS, 1998).

Como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial? Um professor hábil pode abrir a porta para várias oportunidades. Os adultos com o autismo que trabalham em bibliotecas, com computadores, em restaurantes, e muitos outros ambientes; são evidências de que, se tiverem instrução adequada, podem se tornar adultos produtivos. Porém, um número excessivo de programas de educação não reconhece os pontos fortes e déficits singulares deste grupo enigmático de aprendizes (SANT'ANA, 2005).

A principal possibilidade para uma melhoria constante é uma maior consideração das suas singularidades e mais treinamento para profissionais para ajudá-los a entender seus estilos de aprendizagem.

3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DO AUTISMO

A Educação Física é uma área que engloba aspectos psicológicos, biológicos, sociológicos e culturais e a relação entre eles, assim apresenta um papel importante no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto no desenvolvimento intelectual, social e afetivo (STRAPASSON; CARNIEL, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais citam que:

A Educação Física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente (BRASIL, 1997, p. 85).

As aulas de Educação Física, têm como finalidade desenvolver atitudes das pessoas com necessidades especiais, fazendo com que elas interajam melhor no meio em que estão inseridos.

Para Gorla (2001), é necessário que aconteça uma intervenção a fim de que as crianças com autismo não permaneçam com dificuldades cognitivas psicomotoras, afetivas, e de interação. Sendo a Educação Física capaz de contribuir com a melhoria de suas habilidades motoras e suas habilidades da vida diária.

Para Lima e Delalíbera (2007), a Educação Física é uma ferramenta de suma importância, capaz de potencializar a socialização e interação das crianças autistas, fazendo com que desenvolvam sua consciência corporal através do próximo.

Uma das características apresentadas pelo autista é a preservação da rotina, quando esta for quebrada o autista pode entrar crises de agressividade. Por isso, em turmas de Educação física em que existam autistas, devem ser realizadas sempre no mesmo horário e com duração previamente determinada, possibilitando assim, uma adaptação e costume desse aluno autista (MARQUEZE; MAVAZZI, 2011).

Nesse sentido, a Educação Física Escolar pode-se constituir como agente de inclusão. A atividade física adequada às possibilidades dos sujeitos, valoriza, integra à realidade, obtendo autonomia, autoconfiança e liberdade. Dessa forma, a Educação Física é fundamental, pois trabalha o ser humano num todo, desenvolvendo o motor, levando em conta o psíquico. É primordial, respeitar as diferenças e os limites de cada, pois cada qual se expressa de maneira diferente conforme suas possibilidades (RODRIGUES, 2003).

Segundo Tomé (2007), o uso da Educação Física como meio de ensino para a criança com autismo ajuda no desenvolvimento de suas habilidades sociais e melhoria da qualidade de vida, porém a Educação Física por si, assim como qualquer outro profissional, não consegue suprir todas as necessidades do autista, uma vez que necessita a atuação de uma equipe multidisciplinar.

O profissional de Educação Física deve utilizar atividades baseando-se no que a criança gosta ou não impondo algo que ele nunca teve contato ou não gosta, acrescentando-as gradativamente conforme a criança for se adaptando (MARQUEZE; MAVAZZI, 2011).

Para Tomé (2007), o profissional deve utilizar atividades coerentes com a realidade da criança, caso contrário pode dificultar a aprendizagem e até mesmo causar frustração. Faz-se necessário usar um local que não tenha muito estímulo visual e auditivo, pois o aluno pode se distrair e perder o interesse na atividade. As atividades devem ser selecionadas conforme a idade cronológica, atividades com começo, meio e fim, tais como circuito com obstáculos, transposição de objetos, mudanças de direção, equilíbrio dinâmico e estático, saltos, lançamentos e jogos de bola ajudam na aquisição de habilidades motoras.

O profissional de Educação Física não pode dar ênfase ao aprendizado dos movimentos e sim na sua utilização como meio para alcançar os objetivos propostos e, lembrar que para uma intervenção de qualidade é necessário uma avaliação motora contando com triagem, diagnóstico e prescrição (TOMÉ, 2007; GORLA, 2001).

Para Gorla (2001), a fim de que as crianças com autismo não permaneçam com dificuldades cognitivas, afetivas, psicomotoras e de interação é necessária uma intervenção o mais cedo possível. Sendo a Educação Física capaz de colaborar com a melhoria de suas habilidades motoras e suas habilidades da vida diária.

É importante saber que ferramentas pedagógicas podem ser usadas para colaborar com o avanço da criança autista, o brincar é uma possibilidade

pedagógica encontrada dentro da diversificação de conteúdos da Educação Física. Dessa forma, a Educação Física colabora diretamente com o desenvolvimento das crianças com autismo (FALKENBACH, et al., 2007).

Segundo Falkenbach et al., (2007), não é somente planejar as aulas com os materiais necessários e local adequado, o profissional deve ter boa desenvoltura de estratégias para que possa intervir levando em consideração as possíveis e necessárias adaptações durante um projeto e/ou uma aula previamente planejada. Sendo além de profissional, um companheiro apto a ajudar a criança a superar suas dificuldades.

Para Lima e Delalíbera (2007), a Educação Física também é capaz de potencializar a socialização e interação das crianças autistas, fazendo com que desenvolvam sua consciência corporal através do próximo.

Araújo (2011) enfatiza o direito que as pessoas com deficiências possuem de praticar a Educação Física, crendo nos benefícios gerados para as crianças com autismo em busca de seu desenvolvimento global.

Utilizando-se desses e outros recursos, o profissional de Educação Física é um ponto chave no desenvolvimento dessas crianças. Levem-se em consideração todas as características já citadas, o profissional deve ter paciência, persistência, jogo de cintura, a rotina é imprescindível, sendo um profissional que não se atrase e não falte (ARAUJO, 2011).

Segundo Tomé (2007), uma aula de educação física para estas crianças não deve ter ênfase em atividades complexas e distantes da cultura em que o aluno vive; jogos desportivos com regras, gincanas, jogos imaginários, dificultam a aprendizagem e causam frustrações no aluno uma vez que eles não têm facilidade, a priori, em distinguir o real do imaginário. Sendo assim, a maioria dos jogos com crianças autistas são repetitivos e estereotipados devido à ausência desta capacidade de abstração. Para o autor, este grupo se identifica mais com atividades cíclicas como natação, Cooper, bicicleta ergométrica, musculação, atividades em circuitos, ginásticas, atividades de relaxamento, utilização de músicas e atividades coerentes com a cultura da comunidade em que vivem, além de compreenderem a atividade de modo mais fácil através da demonstração do que pela fala.

De acordo com o Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial (MEEC/SEEP), é importante que todos estejam engajados nesta luta para que aconteça o processo de inclusão. No entanto, mesmo com essa perspectiva

conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas atualmente acabam não alcançando o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008).

3.4.1 A Educação Física Escolar e o Autismo: Relatos de Experiências

Falkenbach et al., (2007) desenvolveu um estudo de cunho qualitativo, em nível descritivo, e pretendeu investigar a ação educativa dos professores de educação física na tarefa de inclusão de crianças com necessidades especiais na prática regular da educação física. Pela sua natureza hermenêutica se ajusta às características do modelo qualitativo de investigação, como descreve Molina (1999) uma micro etnografia, no que diz respeito ao presente estudo se trata de um estudo de casos.

Tomando como base os estudos de Gómez, Flores e Jiménez (1996) que assinalam a necessidade de critérios na elegibilidade dos contextos e participantes em estudos qualitativos, destacou que as escolhas das escolas e professores participantes estiveram em acordo com alguns critérios, que são:

Possuir a disciplina de educação física ministrada com regularidade semanal; possuir professor com a devida habilitação para essa finalidade e que está presente como professor ministrante das aulas de educação física na escola; a presença de, pelo menos, uma criança com necessidades especiais regularmente matriculada na turma de crianças que possui prática regular da disciplina de educação física (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996).

Os participantes do estudo foram seis professores de educação física da rede regular de ensino e que possui em suas aulas a presença regular de crianças com necessidades especiais: três professores da rede particular de ensino e três professores da rede municipal de ensino (FALKENBACH et al., 2007).

Foram utilizados os seguintes instrumentos durante o processo de coleta das informações: observações com pautas previamente definidas – como um recurso que permitiu visualizar e identificar o andamento da prática, de acordo com as questões de investigação já descritas na justificativa do presente artigo; - entrevista

semiestruturada com os professores de educação física relacionada ao desenvolvimento das observações (FALKENBACH et al., 2007).

O processo de coleta de informações foi analisado a partir do procedimento de triangulação das informações que permite maior fidedignidade na análise e interpretação dos resultados. O procedimento de triangulação possibilitou evidências precisas por intermédio do cruzamento das informações obtidas na coleta do estudo. A análise e interpretação do processo de coleta de informações permitiu a organização das seguintes categorias: compreensão da inclusão na prática da educação física; experiências relacionais do professor com crianças com necessidades especiais; perspectivas de qualificação profissional nessa área; suporte pedagógico para o processo de inclusão (TRIVIÑOS, 1995).

As categorias organizadas se constituem no produto do desenvolvimento da investigação e serão descritas refletindo o referencial teórico do estudo em conjunto aos respectivos conteúdos obtidos nas informações coletadas. O processo de investigação acerca do tema da inclusão na área da educação física demonstrou que o conhecimento ainda carece de compreensões claras e precisas da parte dos professores (FALKENBACH et al., 2007).

Tal aspecto é compreensivo, uma vez que o termo “inclusão” também é recente na área educacional. A palavra dos professores sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais expressas a ambiguidade e falta de clareza a que o termo remete quando trata da ação prática na educação física (FALKENBACH et al., 2007).

A compreensão acerca da inclusão na educação física, segundo os professores entrevistados, está na dependência de fatores como a formação de professores, na categoria da instituição educacional e também do nível das necessidades especiais das crianças. É plenamente compreensível a necessidade de qualificação docente para o processo de inclusão na educação física. Porém, as compreensões permitem entender que a inclusão de crianças com necessidades especiais na prática da educação física também não é para todos, bem como a sua ação está condicionada às possibilidades de melhor saúde e melhor condição econômica daqueles com necessidades especiais. Esse fato permite compreender que a histórica prática de segregação ainda se mantém latente e distorce a concepção de inclusão (TOMÉ, 2007).

A participação eventual das crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física é uma constante na fala dos professores entrevistados. Os

isolamentos e situações impeditivas como as condições do tempo, as modalidades práticas e a falta da criança na aula são algumas dificuldades que prejudicam a participação em aula (FALKENBACH et al., 2007).

Pode-se interpretar que a participação da criança com necessidades especiais na educação física escolar não depende da “boa vontade” de professores considerados “heróis” em sua atividade. Destaca-se que a ação educativa de inclusão é responsabilidade institucional que deve prover condições para o processo da inclusão, diferente de uma ação isolada, centrada apenas no professor (KASSAR, 2005).

A qualificação profissional para a questão da inclusão na escola é uma necessidade atual dos professores. A página eletrônica do Ministério da Educação e da Cultura mantém a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que atende as questões da diversidade e inclusão educacional, bem como o portal da Secretaria de Educação Especial, cujas ações são justamente a busca de promover a qualificação dos professores para a inclusão na escola. Há o reconhecimento de que a formação superior dos Cursos promoveram as discussões, reflexões e práticas formativas para as necessidades especiais e a temática da inclusão (FALKENBACH et al., 2007).

Os professores entrevistados são unânimes em destacar a formação restrita nessa área. Percebe-se que esse é um aspecto que, se por um lado lhes fragiliza e lhes traz certa indignação, por outro lado é utilizado como um escudo de defesa que evita maiores comprometimentos com a situação das crianças com necessidades especiais que estão na turma regular das crianças (FALKENBACH et al., 2007).

Nessa perspectiva, o professor é relevado à condição de estar fazendo uma ação educativa além de seu alcance de formação e isso permite com que faça uma avaliação que sempre o favorecerá, tal como: a) se a prática está sendo negativa e difícil, é porque não obteve formação para essa finalidade; b) se a prática está sendo um sucesso e possibilita a inclusão, então, o professor é elevado à condição de herói (KASSAR, 2005).

Independentemente da formação para essa finalidade, pode-se perceber que os professores pouco buscam subsídios que possam qualificar sua ação pedagógica. Identificou-se a inexistência de ações sistemáticas e regulares que possam fornecer um suporte pedagógico de conjunto ao professor. O continuísmo dessa perspectiva possibilita espaços para manifestações de

heroísmos ou de desculpas que se baseiam em uma ação cuja formação não lhe foi proporcionada (FALKENBACH et al., 2007).

A categoria de análise que aborda as informações acerca do suporte pedagógico para o processo de inclusão abrange o apoio pedagógico que o professor de educação física recebe na escola, bem como a sua compreensão de como isso deve ser desenvolvido. Nesta categoria de análise, destacaram-se duas unidades que são: a estrutura física da escola e a contínua qualificação dos recursos humanos (TOMÉ, 2007).

No estudo de Falkenbach et al. (2007) ficou evidente que em relação à estrutura física da escola, é destacado que tanto na escola da rede particular como na rede municipal, o interesse e a disponibilidade da filosofia da escola para incluir crianças com necessidades especiais estão presente. Porém, a disponibilidade exercida na filosofia da escola esbarra nas estruturas físicas e nas condições para esse exercício. Outro aspecto dificultador para o exercício da inclusão nas escolas são os recursos humanos e pedagógicos. Faltam profissionais que possam atender as crianças na qualidade de assistentes do professor de educação física. A escola deve oferecer profissional como fonoaudiólogos como reforço para esses alunos.

Pode-se compreender que a prática pedagógica já demonstra inclinação e uma tímida preparação para a finalidade da inclusão de crianças com necessidades especiais na educação física e isso é um excelente aspecto. Resta à escola a sua preparação sistemática e de manutenção de permanente qualificação e incentivos pedagógicos aos professores (GÓES, 2005).

Os professores de educação física não podem estar sozinhos na tarefa pedagógica da inclusão. A prática pedagógica com crianças com necessidades especiais requer um amplo e preciso acompanhamento da evolução do grupo. Não basta apenas incluir a criança com necessidades especiais, é necessário prover recursos para sua manutenção. Neste aspecto, toda a escola está implicada em discussões sistemáticas para isso (NEGRINE; MACHADO, 2004).

Estudar a temática da inclusão de crianças com necessidades especiais na prática da educação física da educação infantil é introduzir-se em um espaço que ainda dá os seus primeiros passos rumo à qualificação nesse processo. Descreve-se assim porque já se percebe compreensões de sensibilidade em relação ao tema da inclusão, bem como já são manifestadas experiências que permitem aos professores pensarem nessa perspectiva (FALKENBACH et al., 2007).

Para Falkenbach et al. (2007) a compreensão dos professores de educação física investigados permitiu compreender que ainda há aspectos a serem esclarecidos acerca da inclusão na sua prática pedagógica. Os professores, ao mesmo tempo em que se mostram favoráveis à inclusão, deixam claro suas restrições em relação a como deve ser feita. Os professores ainda mantêm a ideia de que há algumas necessidades especiais que podem estar na prática regular e outras que não podem.

Entende-se que esse aspecto é totalmente compreensível e que precisa avançar. Mas é um discurso muito diferente da educação física excludente e segregadora que guarda resquícios no pensamento e na ação dos professores de educação física. O pensamento é o primeiro aspecto a mudar e precisa ser continuamente qualificado e refletido (TOMÉ, 2007).

Falkenbach et al. (2007) destaca que as experiências relacionais dos professores participantes do estudo destacam uma boa relação nas aulas de educação física. Essa relação está amparada em esforços dos professores para possibilitar à criança sua participação nas aulas. O fato que é destacado nesse processo é de os professores atuarem com base em experiências pessoais ou com base em seus conhecimentos prévios acerca das necessidades especiais. Podemos entender que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores não se ocupa de estudos sistemáticos acerca da prática pedagógica da educação física que inclui crianças com necessidades especiais.

Para encerrar o estudo propõem-se refletir essas considerações à luz do referencial teórico de Vygotsky (1997), que ensina que antes de buscar saber que necessidades especiais a criança possui, é necessário saber que criança possui necessidades especiais. É a partir dessa compreensão que se pode destacar que a escola é o ambiente que pode favorecer possibilidades para a criança, independente de suas necessidades especiais. Os professores de educação física podem ser capacitados para potencializar as capacidades da criança. É nessa perspectiva que a escola em sua totalidade pode prover um ambiente propício à criança com necessidades especiais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, concluiu-se que a síndrome do autismo caracteriza-se pela dificuldade de relacionamento entre o autista e outras pessoas, pela demonstração de atrasos no seu desenvolvimento no que se refere à linguagem e a necessidade de manter o ambiente sem mudança, e que para estas crianças é de extrema importância o trabalho psicomotor com ênfase na constituição do esquema corporal, responsável pelo reconhecimento que se faz do próprio corpo, do espaço e dos objetos que nos rodeiam.

Este transtorno é, por excelência, a enfermidade do contato e da comunicação. Portanto, para ajudar pessoas com autismo a funcionar mais adaptativamente é necessário conceber programas tendo como base os pontos fortes e déficits fundamentais do autismo que afetam o aprendizado e as interações no dia a dia.

O trabalho como educador de pessoas com autismo é fundamentalmente o de ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los a funcionar inseridos na cultura de forma o mais independente possível. Enquanto não for possível curar os déficits cognitivos subjacentes ao autismo, é pelo seu entendimento que é possível planejar programas educacionais efetivos na função de vencer o desafio deste transtorno do desenvolvimento tão singular.

Faz-se necessário, também, desenvolver uma formação continuada para os professores que atuam com estes alunos e que esta formação seja capaz de articular a teoria com a prática e dessa maneira oportunize construção de conhecimento e análise de experiências, com isso os professores teriam uma sustentação para os impasses que se produzem no cotidiano escolar.

Os programas de Educação Física e exercícios devem se concentrar no ensino de movimentos e/ou atividades que tenham utilidade no dia-a-dia, possibilitando avanços de adaptação e usos sociais das atividades promovidas, transcendendo para dignificar a vida destas pessoas.

A relevância social de melhorar a qualidade de vida destes sujeitos se apresenta ao tratar do Ser Humano, e como este, tem direitos de ter o mínimo de autonomia. Pensando neste conjunto de elementos que envolvem esta deficiência, pensa-se que compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento.

Concluiu-se que a educação física pode ser uma grande aliada neste processo de desenvolvimento da criança autista uma vez que possibilita um melhor desenvolvimento das habilidades sociais, da coordenação motora e da qualidade de vida. No entanto, faz-se necessário que este processo ensino- aprendizagem seja baseada na afetividade, na atenção, na paciência e persistência, por parte do professor, para que o aprendizado apresente-se mais específico e eficiente.

REFERÊNCIAS

ALONDO, D. **Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio.** *Revista Nova Escola*. Abril, 2013. [online]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio734436.shtml?page=4>> Acessado em 23 de maio de 2014.

AMA (Associação de Amigos do Autista). **Definição do Autismo.** Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/pt/definicao.html>> Acessado em: 02 de julho de 2014.

APA. DSM-IV-TR. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Perturbações Mentais.** Texto Revisto, 4.ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

ARAÚJO, C. D. L. V. **A exclusão do professor no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais educacionais na escola.** Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Psicologia – IP. 2011. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2131/1/2011_CristhianedaRochaLouzadaViveirosAraujo.pdf> Acessado em 23 de julho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – educação física.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil.** *Movimento*, v.13, n.2, p. 37-53, 2007.

FERNANDES, F. S. **O corpo no autismo.** *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 9, n. 1, p. 109-114, Jan./Jun. 2008.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5.ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F.*

Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Archidona: Aljibe, 1996.

GOODMAN, R., SCOTT, S. *Child Psychiatry.* Blacwell Science, 1997.

GORLA, J. I. **Coordenação Motora de Portadores de Deficiência Mental: Avaliação e Intervenção.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2001.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo.** In Rocha, P.S. (org.) *Autismos.* São Paulo: Editora Escuta, 1943.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? *In:* GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos. 2.ed, São Paulo: Atlas, 1986.

LIMA, E. M; DELALÍBERA, E. S. R. A contribuição da Educação Física na socialização da criança autista. *In:* Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 5, 2007, Maringá **V EPCC Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar.** Disponível em: <<http://www.cesumar.br>>. Acesso em: 03 de junho de 2014.

MAZET, P., LÉBOVICI, S. **Autismo e psicoses da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

MARQUES, C. **Perturbações do Espectro do Autismo.** Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto, 2000.

MARQUEZE, L.; MAVAZZI, L. Inclusão de Autistas nas Aulas de Educação Física. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 1945-1956. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/182-2011.pdf>>. Acessado em 19 de julho de 2014.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: Guia prático**. 3.ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2001.

MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95-105.

NEGRINE, A. S.; MACHADO, M. L. **Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudo de casos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

PEETERS, T. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Cultura Médica; 1998.

RIVIÈRE, A. **O desenvolvimento e a Educação da criança autista**. *In*: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RODRIGUES, D. **A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. *Rev. da Educação Física/UEM* Maringá, v. 14, nº 1, p. 67 – 73. 2003.

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SHAW, W. **Tratamentos biológicos para autismo e PPD**. São Paulo: Atlantis; 2002.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. *Psicol. estud.* [online]. V.10, n.2, p. 227-234. ISSN 1413-7372, 2005.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAPASSON, A.; CARNIEL, F. A educação física na educação especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007. Disponível em: <<http://www.efdesportes.com>>. Acesso em: 03 de julho de 2014.

TOMÉ, M. C.; **Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. Movimento e Percepção**. São Paulo, v. 8, n. 11, p. 231 -248, Dezembro, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com Deficiente Mental**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.