

**FACULDADE CAPIXABA DE NOVA VENÉCIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA
PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR**

**ALEIDE PIEKARZ
ARIADINA SALES BÔA
CLAUDINEIA BORCHARDT**

**NOVA VENÉCIA - ES
2017**

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR

**ALEIDE PIEKARZ
ARIADINA SALES BÔA
CLAUDINEIA BORCHARDT**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física apresentado à Faculdade Capixaba de Nova Venécia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Karina de Andrade Fonseca

**NOVA VENÉCIA - ES
2017**

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR

ALEIDE PIEKARZ¹

ARIADINA SALES BÔA²

CLAUDINEIA BORCHARDT³

KARINA DE ANDRADE FONSECA⁴

RESUMO

A inclusão é um progresso social que o sistema educacional vem se condicionando para mediar, sem distinção, a todas as pessoas com deficiência o direito a educação. Para tanto, pensar nessa proposta de Educação Física Adaptada para crianças autistas é atender a necessidade atual de toda a sociedade, que certamente deverá criar condições para incluir, interagir e respeitar a pessoa com necessidades especiais, especificamente com autismo. Neste sentido, investigar o papel da Educação Física Adaptada e seu(s) benefício(s) para o autista, permite compreendermos a(s) necessidade(s) do próximo, oportunizando a sua participação acadêmica, a construção da sua personalidade e habilidades, de forma que o possibilite também a buscar a igualdade de oportunidades ou mesmo minimizar as diferenças. Dessa forma, compreendendo que o objetivo da Educação Física Adaptada é oferecer o atendimento adequado às pessoas com necessidades especiais, esta pesquisa se delimitou a investigar o seu histórico e a sua relevância no desenvolvimento e aprendizado da criança autista no ensino regular, proporcionando assim, uma reflexão sobre a importância da inclusão e o papel do professor nessa tarefa.

Palavra chaves: **Inclusão. Autismo. Atendimento. Educação Física Adaptada.**

ABSTRACT

Inclusion is a social progress that the educational system has been conditioned to mediate, without distinction, to all people with disabilities the right to education. Therefore, thinking about this proposal of Adapted Physical Education for autistic children is to meet the current need of all society, which certainly should create conditions to include, interact and respect the person with special needs, specifically with autism. In this sense, investigating the role of Adapted Physical Education and its benefit (s) for the autistic, allow us to understand the need (s) of the next one, providing their academic participation, the construction of their personality and abilities, so that also makes it possible to seek equal opportunities or even minimize the differences. Thus, understanding that the goal of Adapted Physical Education is to provide adequate care to people with special needs, this research was delimited to investigate its history and its relevance in the development and learning of the autistic child in regular education, thus providing a reflection on the importance of inclusion and the role of teachers in this task.

¹ Graduanda em Educação Física pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX no ano de 2017.

² Graduanda em Educação Física pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX no ano de 2017.

³ Graduanda em Educação Física pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX no ano de 2017.

⁴ Professora orientadora. Mestre em Ensino na Educação Básica – CEUNES-UFES

Key words: **Inclusion. Autism. Attendance. Adapted Physical Education.**

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é uma proposta humanizada e necessária que se propõe a oportunizar o acesso aos direitos para todas as pessoas nas suas diversidades. Na educação, busca-se educar todos os alunos com necessidades especiais, tornando-se um grande desafio para o sistema educacional atual, por serem necessárias adaptações que possibilitem a realização e o sucesso da inclusão, como: organização curricular específica, recursos educacionais, estratégias metodológicas, estrutura física adequada e profissionais capacitados, assegurando a todos uma educação digna e de qualidade.

No Brasil, a educação especial passa a ser obrigação do Estado e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde as crianças devem ser incluídas nas escolas regulares, exceto em alguns casos aos quais teriam que frequentar escolas especiais.

O termo inclusão teve sua origem na palavra inglesa *full inclusion* (inclusão total), que segundo Susan Stainback e William Stainback (1999), trata-se de um novo paradigma que prescreve a educação para todos os alunos em classes e escolas regulares e que todas as crianças devem estar incluídas na vida social e educacional da escola.

A Educação Física é uma ferramenta fundamental para promover a inclusão total dos educandos com necessidades especiais, pois possibilita a formação integral do homem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, viabilizando a interação com o meio, fomentada por um ambiente dinâmico e prazeroso. É nessa perspectiva que a Educação Física Adaptada (EFA) deverá atender as diferentes necessidades especiais.

O que se busca através deste artigo é denotar o histórico e as metas da EFA para crianças com autismo, proporcionando uma reflexão sobre a importância da inclusão. Pensar nessa proposta para crianças autistas é atender à necessidade atual de toda a sociedade, sendo que esta deverá criar condições para incluir as pessoas com essa necessidade especial, além de todas as outras.

Para tanto, foi utilizada a metodologia de pesquisa exploratória em fontes primárias e secundárias, inclusive utilizando material disponível na biblioteca da Faculdade e adquirido

com meios próprios.

Justifica-se a escolha do tema diante da necessidade sentida pelos autores do presente artigo em conhecer o autismo e como a EFA poderá ser usada para trabalhar com crianças tidas pelo senso comum como sendo difíceis de lidar, principalmente diante dos mais variados graus que esse transtorno pode se manifestar no indivíduo.

O presente artigo possui como objetivo geral a compreensão do autismo e os objetivos e funções da EFA como proposta de educação inclusiva do aluno autista. Especificamente, busca o trabalho: verificar o papel da EFA para o desenvolvimento motor, mental, social, emocional e cognitivo do educando com autismo; pesquisar os mecanismos, sistemas e métodos de ensino que atendam às necessidades do aluno autista; identificar os benefícios da relação da Educação Física e inclusão escolar de crianças autistas na aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se classificou como exploratória descritiva, pois foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de obter informações e se familiarizar sobre o assunto. Segundo Ferrão (2008, p. 75) a pesquisa exploratória:

É o primeiro passo do trabalho científico. Geralmente é a bibliografia, pois avalia-se a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre determinado assunto. Estabelece critérios, métodos, técnicas para elaboração de uma pesquisa. Visa oferecer informações sobre o assunto, definir os objetivos da pesquisa e orientar a formulação da hipótese.

As fontes primárias abrangem a coleta de dados bibliográficos que segundo Ferrão (2008, p. 98):

Fontes primárias são constituídas por obras ou textos originais, materiais ainda não trabalhados, sobre determinado assunto. As fontes secundárias referem-se a determinadas fontes primárias, isto é, são constituídas pela literatura originada e determinadas fontes primárias e constituem-se em fontes das pesquisas bibliográficas.

Marconi e Lakatos (2003, p. 183) descrevem sobre a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas,

quer gravadas.

Pode-se ainda afirmar que as duas técnicas de pesquisa são fundamentais para a efetivação deste trabalho, pois uma irá complementar a outra através de conhecimentos enriquecedores onde poderá se ter uma visão comparativa tanto teórica quanto prática.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A participação de pessoas com deficiências nas práticas esportivas remonta desde 3 mil anos a.C., nos programas de ginástica médica da China. (GORGATTI e COSTA, 2008)

Segundo relatado por Ferreira (2010) e Cidade e Freitas (2009), a noção de EFA surgiu na década de 1950, e segundo a tradução de Pedrinelli (1994), foi definida pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) como:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral. (FERREIRA, 2010, p. 19)

Após o ano de 1950, outras nomenclaturas foram utilizadas como Educação Física Corretiva, Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica. (GORGATTI e COSTA, 2008)

Cidade e Freitas (2009) informam que em 1982 a EFA passou a ser entendida como a Educação Física voltada para pessoas portadoras de necessidades especiais, sendo que toda a programação das atividades desenvolvidas deve ser feita de acordo com os interesses, limitações e capacidades dos estudantes. É possível encontrarmos também a denominação “Atividade Motora Adaptada”, utilizada para “definir atividades esportivas, recreativas e expressivas realizadas na Educação Física de pessoas com deficiência, de forma inclusiva ou em grupos específicos”. (DIEHL, 2008, p. 8)

Ainda dentro de uma discussão conceitual, cumpre ressaltar a diferenciação entre os termos Educação Física Especial e Adaptada:

As definições de autores como Rosadas (1984) e Araújo (1998), respectivamente, em

Educação Física Especial e Adaptada apontam basicamente que as diferenças recaem sobre a composição dos grupos (só pessoas em condição de deficiência ou grupos mistos) como também o planejamento de atividades (elaboradas em função da possibilidade de participação do aluno em grupos específicos ou não). Nota-se, portanto, nessa definição uma nova categoria: Pessoas com Necessidades Especiais. (SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2008, p. 84).

Portanto, há uma segregação de grupos na Educação Física Especial, pois, “em virtude das limitações, os estudantes com necessidades especiais não poderiam se engajar de modo irrestrito, de forma segura e com sucesso, em atividades vigorosas de um programa de Educação Física” (GORGATTI e COSTA, 2008). Quanto ao conceito de pessoas com necessidades especiais, trataremos sobre o tema mais adiante.

Resumidamente podemos compreender a EFA como “a área da Educação Física que trata da atividade motora para pessoas com necessidades especiais” (CIDADE e FREITAS, 2009, p. 9), e sem que haja diferenciação da Educação Física, mas sim, compreendendo técnicas, métodos e formas de organização para serem aplicados aos indivíduos com deficiência (BUENO e RESA, 1995 apud CIDADE e FREITAS, 2009). Sendo assim, a terminologia Educação Física Adaptada, possuiria uma conotação mais inclusiva e maior aceitação no meio acadêmico, podendo ser considerada como a:

[...] parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. (GORGATTI e COSTA, 2008, p. 4)

A evolução do conceito de EFA está intimamente ligada aos resultados produzidos pelos encontros internacionais para discussão do tema e dos movimentos sociais em favor do direito das pessoas deficientes, alcançando-se a ideia de inclusão, visto que a segregação passou a ser profundamente questionada (SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2008). Conforme ensinam Cidade e Freitas (2009), após a não aceitação da segregação dos deficientes, houve três perspectivas de tratamento daqueles: normalização, integração e inclusão.

Surgida nos países nórdicos, principalmente na Suécia e Dinamarca, a normalização defendia o tratamento dos deficientes da forma mais normal possível e em um ambiente menos restritivo (CIDADE e FREITAS, 2009). Em outras palavras, essa abordagem “sugere que sejam proporcionadas condições de vida, como as proporcionadas para os ‘normais’ [...]”. (SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2008, p. 37)

A integração ocorreu entre os anos 60 e início dos anos 90, e consistia em integrar (permitir)

que a pessoa com deficiência convivesse em sociedade, mas desde que fossem capazes de adaptar-se. Soler (2006, p. 37) explica que ao utilizarmos “[...] a palavra integração queremos dar idéia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa”.

Em seguida, após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) (SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2008), foi reafirmado que a educação é um direito fundamental e universal, e já na Convenção de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), houve o consenso de que as crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais fossem incluídos em escolas regulares. Daí surge a inclusão, que assim foi descrita por Cidade e Freitas (2009, p. 45):

A inclusão é a modificação dos indivíduos em sociedade. Segundo Sasaki (1997), a inclusão é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive na própria pessoa que tem alguma necessidade especial.

A inclusão se mostra uma oportunidade de celebração das diferenças e com a sua implantação, a pessoa em condição de deficiência, teoricamente passa a estar em igualdade de condições com todas as outras. (SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2008).

Porém, por consequência de um pensamento crítico que deve fazer parte do contexto educacional e profissional, Gorgatti e Costa (2008), lançam o seguinte questionamento: a inclusão é para todos? De fato, mesmo com todas as recomendações possíveis no sentido de ser efetivada a inclusão, em algumas situações, não é apropriado incluir pessoas em condição de deficiência para a prática de atividades físicas no ensino regular:

[...] (1) quando este aluno é extremamente destrutivo/desagregador e/ou perigoso para outros estudantes; (2) quando este estudante não permite que os colegas alcancem suas metas por causa da inclusão; (3) quando este estudante não alcança suas metas ou se dispersa por estar incluído na aula regular de Educação Física; (4) quando este aluno não está recebendo um programa de Educação Física apropriado, orientado para suas necessidades únicas; e (5) quando o ambiente não é seguro para este estudante. (GORGATTI e COSTA, 2008, p. 20)

Ponto que pode envolver as mais variadas discussões e polêmicas é o campo das terminologias utilizadas para designação das pessoas com deficiência, pois não existe consenso e as mais variadas críticas são lançadas, principalmente no intuito de não causar ainda mais discriminação.

O termo “pessoa em condição de deficiência” (PCD) é utilizado para designar as pessoas que

apresentam deficiência física não sensorial, sensorial e mental em ambientes mais amplos que o escolar. Seria, portanto, um termo mais abrangente. Já o termo “pessoa com necessidades educativas especiais” (PNEE), englobam as PCD’s e inclui as que possuem dificuldade de aprendizagem no ambiente escolar (SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2008). Cidade e Freitas (2009), também utilizam essas nomenclaturas.

Soler (2006, p. 29/30) explica que, na perspectiva da Política Nacional de Educação Especial, a indicação “aluno portador de necessidades especiais”:

[...] é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos. A classificação desses alunos [...], dá ênfase a:

Portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla.

Portadores de condutas típicas (problemas de conduta).

Portadores de superdotação.

Esse mesmo autor relata as várias denominações utilizadas ao longo do tempo, como: excepcional, pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoa portadora de necessidades especiais e mais atualmente, pessoa portadora de necessidades educativas especiais. (SOLER, 2006). A depender do âmbito de trabalho, verifica-se a modificação da utilização das nomenclaturas:

Entidades representativas da sociedade, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério de Educação e Cultura (MEC), conceituam essas pessoas como Portadoras de Necessidades Especiais (PNE), Portadores de Deficiência (PD), Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEE), Pessoas Especiais e Alunos Especiais, entre outras nomenclaturas. (DIEHL, 2008, p. 20)

Especialmente, o MEC tem utilizado a designação Portadores de Deficiência para as pessoas que possuem comprometimento visual, auditivo, físico, mental e múltiplo, necessitando de metodologias de ensino específicas, incluindo recursos e materiais adequados. O termo Alunos com Necessidades Educativas Especiais designa, em âmbito escolar, as pessoas que demonstram maiores dificuldades no aprendizado, em relação aos demais alunos. Os Portadores de Condutas Típica apresentam problemas de conduta e/ou atraso no desenvolvimento ou no relacionamento social por causa de síndromes de origem psicológica ou neurológica. Por fim, os alunos com alto desempenho e grande potencialidade intelectual, psicomotora, artística ou em nível acadêmico são chamados como em Altas Habilidades (AH). (DIEHL, 2008)

É possível notar uma enorme variedade de nomenclaturas. Se por um lado, isto denota a

evolução de conceitos e uma tentativa de tratamento com maior adequação, existem fortes críticas à utilização desses termos “politicamente corretos”:

Diversos termos são empregados para definir a pessoa com deficiência. Esses termos estão impregnados de atitudes que a sociedade, política e epistemologicamente, tem perante estas pessoas. Em nome de uma atitude dita politicamente correta, alguns desses termos são execrados, na tentativa de demonstrar uma aceitação que, na verdade, não é outra coisa senão a classificação do outro como diferente. [...] (DIEHL, 2008, p. 19/20)

Cumprido salientar uma recente modificação na LDB (Lei nº 9.394/96), introduzida pela Lei nº 12.796/13, que alterou o termo “educandos com necessidades especiais” para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. As modificações foram feitas nos artigos 4º, III, 58, 59 e 60, parágrafo único, e devem conduzir a um tratamento epistemológico mais adequado nos documentos técnicos do governo, de modo a criar uma certa padronização de termos.

Como é imperativa a utilização de termos claros e objetivos, neste trabalho adotaremos as nomenclaturas “pessoa em condição de deficiência” (PCD) e “pessoa com necessidades educativas especiais” (PNEE) conforme explicado anteriormente, sendo que este último abrangerá as terminologias incluídas na LDB pela Lei nº 12.796/13.

Historicamente, destacamos a relevância das seguintes normas citadas por Silva, Júnior e Araújo (2008): Decreto-Lei nº 1.044/69; Emenda nº 12/78 feita à Constituição Brasileira de 1969; Decreto nº 84.919/80; Constituição da República de 1988; Lei nº 8.069/90, “Estatuto da Criança e do Adolescente”; Lei nº 9.615/98, conhecida como Lei Pelé; Lei nº 10.098/00; Lei nº 10.264/01, chamada de Lei Agnelo Piva; Lei nº 10.891/04, que “institui a Bolsa-Atleta”.

De forma específica, com a promulgação da Constituição da República de 1988, foi criada a Lei nº 7.853/89 que estabeleceu normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social. Posteriormente, a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantiu em seu art. 59 que o sistema de ensino deve assegurar-lhes currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Citamos ainda o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionado pela Lei nº 13.146/15, norma

basilar e que adquiriu ampla aplicação nos mais diversos seguimentos da sociedade conforme constatamos na leitura de seu texto.

Silva, Júnior e Araújo (2008), ressaltam que a Educação Física precisou moldar-se às exigências surgidas para o atendimento de PCD's, sendo que até o ano de 1986, a formação dos professores de Educação Física (licenciatura plena) e do então técnico desportivo seriam muito engessadas. Diante da necessidade de flexibilização, a partir da Resolução N° 03/87 do Conselho Federal de Educação, houve a criação do Bacharelado em Educação Física e a inserção da disciplina Educação Física Adaptada ou Especial nos cursos de educação física, possibilitando a qualificação específica na graduação.

Ao discorrer sobre os objetivos da Educação Física Adaptada, Ferreira (2010) aduz que, o que se busca é a integração do portador de necessidades especiais na sociedade e para que essa integração ocorra é imprescindível o alcance de certas metas:

[...] ROSADAS (1991) – cita entre tais metas da Educação Física Adaptada o estímulo ao desenvolvimento. Os fatores do estímulo hormonal, desencadeados pela Síndrome de Adaptação Geral, provocam constantes alterações na estrutura e nas funções do organismo quando este é submetido à exercício físico. Ao se mobilizar e equilibrar o funcionamento do eixo hipotálamo-hipófise-tireóide-supra-renal-gônadas, tem-se interferência bem comprovada sobre o crescimento e desenvolvimento. (FERREIRA, 2010, p. 25)

Os desenvolvimentos psicossocial e intelectual, o fomento à criação de condições para desenvolver o potencial criativo e espontâneo, bem como a alegria, motivação e sociabilização também são objetivos da EFA, porém mantendo como um norte a aproximação do PNEE ao convívio comunitário. (FERREIRA, 2010)

Na busca dos objetivos da EFA, o professor que irá educar a PNEE precisa ter conhecimento adequado sobre todas as variantes que envolvem a deficiência com que está lidando, estando sempre em busca da atualização dos seus conhecimentos e visando o bem-estar do alunado, assegurando o seu desenvolvimento, possibilitando uma interação harmoniosa e confortável (FERREIRA, 2010). Nessa perspectiva:

São necessários alguns cuidados na elaboração de um bom trabalho, independente de raça, sexo, idade e estereótipos. Em primeiro lugar, é necessário planejar as atividades com um objetivo a cumprir. Assim, como o médico deve curar a doença de seu paciente, temos de criar estratégias para alcançar nosso objetivo do ano, seguindo dia a dia, degrau por degrau, bimestre por bimestre. (DIEHL, 2008, p. 38)

Quanto a classificação das diversas necessidades especiais para fins didáticos, que também são

chamadas por Gorgatti e Costa (2008) de diferentes e peculiares condições, Cidade e Freitas (2009, p. 11/12) utilização as seguintes designações:

Deficiência (intelectual, auditiva, visual, física e múltipla);
 Transtorno global do desenvolvimento (autismo, psicose infantil);
 Altas habilidades ou superdotação;
 Distúrbios de saúde (obesidade, diabetes, cardiopatias etc.);
 Problemas de comunicação, fala e linguagem;
 Distúrbios de aprendizagem.

Conhecer as diferentes necessidades educacionais especiais implica na utilização de métodos e materiais adequados à situação encontrada. De acordo com Bueno e Resa (1995) apud Cidade e Freitas (2009, p. 15/16), tais adequações envolvem:

Adaptação de material e sua organização na aula: tempo disponível, espaço e recursos materiais;
 Adaptação no programa: planejamento, atividades e avaliação;
 Aplicar uma metodologia adequada à compreensão dos alunos, usando estratégias e recursos que despertem neles o interesse e a motivação, através de exemplos concretos, incentivando a expressão e criatividade;
 Adaptações de objetivos e conteúdo, adequando-os quando for necessário, em função das necessidades especiais, dando prioridade a conteúdos e objetivos próprios, definindo mínimos e introduzindo novos quando for preciso.

Conhecendo um pouco melhor a EFA e os diferentes conceitos e definições a ela atinentes, passemos a abordagem específica do autismo.

3.2 HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO DO AUTISMO

A primeira descrição do autismo foi dada por Leo Kanner em 1943 no artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” ao tratar de um estudo feito com 11 crianças com início em 1938 (MELLO, 2007). Ao descrever as peculiaridades encontradas, de modo a distingui-las da esquizofrenia, Kanner relatou:

Dificuldades para desenvolver a linguagem; dificuldades no relacionamento com outras pessoas; dificuldades para aceitar as mudanças do ambiente; ecolalia; inversões pronominais; repetição de atos [...] medo extremado destas crianças no que se referia à alteração de sua rotina; qualquer mudança feita representava um transtorno para elas. (DIEHL, 2008, p. 83)

Essencialmente, o autismo:

[...] é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. (MELLO, 2007, p. 16)

Segundo o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 elaborada pela American Psychiatric Association (APA), atualmente, a terminologia utilizada para indicar o autismo é “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), tendo os seguintes critérios para diagnóstico:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (APA, 2014, p. 53)

Nota-se que houve uma modificação na classificação de algumas síndromes, que anteriormente eram tratadas de forma separada. O mesmo manual, contudo, expõe essa mudança:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (APA, 2014, prefácio XIII)

Há, portanto, uma evolução na forma de compreensão das síndromes que passaram a compor o TEA, marcando-se especialmente a existência desse diagnóstico em pessoas que não possuem deficiência intelectual ou linguística.

Especificamente quanto ao TEA, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para sua execução, indicando que os portadores desse transtorno são equiparados aos demais deficientes, e automaticamente possuem todos os direitos que lhes são garantidos.

Quanto à conceituação do TEA, Marqueze e Ravazzi (2011) apresentam o autismo como espécie dos chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que envolvem o comprometimento grave e global de várias áreas do desenvolvimento, tendo como

características o atraso ou desvio na evolução da linguagem e comunicação, habilidades sociais e comportamento. Aliás, segundo estas autoras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva inclui o autismo como espécies de TGD. Por outro lado, de forma mais recente, a APA deixou de prever a existência de TGD, passando a tratar o TEA como uma espécie de transtornos do neurodesenvolvimento. Para isso, conceituou o TEA como:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 31)

Porém, mesmo diante da alteração de classificação e nomenclatura, a literatura aponta vários pontos em comum ou com grande aproximação de conclusões: o autismo compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal, envolvendo comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas (repertório restrito de atividades e interesses, incluindo comportamentos de auto estimulação e autolesão), possuindo ainda sintomas como ausência de contato visual; falta de reciprocidade afetiva; não compreensão de metáforas; hipersensibilidade sensorial; ecolalia (repetição do que lhe foi dito); apresentação de retardo mental até inteligência acima da média com manifestação de habilidades incomuns como memorização de grandes mapas, realização de cálculos matemáticos complexos e datas. (WINNICK, 2004; DIEHL, 2008; SOLER, 2009; GREGUOL, 2010)

Esta síndrome se manifesta quatro vezes mais em meninos do que meninas e atinge quatro pessoas para cada 10.000 nascimentos. (GREGUOL, 2010)

Soler (2009) assevera que a observação e o exame da criança, tanto físico quanto psicológico e neurológico, sempre por um ou mais especialistas é imprescindível para obtenção de um bom diagnóstico, e que inclusive, possui experiência em lidar com crianças autistas, podendo comprovar na prática a dificuldade de se saber se a criança é ou não autista. Por isso:

A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que muitos casos de autismo foram percebidos primeiramente no ambiente escolar. Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. A observação é extremamente relevante na avaliação do grau do autismo. A observação, sem dúvida, é o primeiro passo para uma educação com resultados. (CUNHA, 2015,

p. 29).

Diante da especificidade da criança com autismo, ressalta-se a busca, não do desenvolvimento acadêmico, mas sim da interação social e da comunicação, para estimular justamente suas deficiências.

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUA IMPORTÂNCIA

Segundo Cidade e Freitas, (2009), a EFA possibilita ao PNEE, criança ou adulto, uma oportunidade para utilizar suas habilidades através das atividades motoras, dos jogos e do desporto, tudo a fim de desenvolverem o máximo de suas capacidades.

Sobre o conteúdo a ser utilizado nas aulas de EFA, Pedrinelli (1994, p. 69) afirma que "todo o programa deve conter desafios a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar suas limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor".

Ciente das características e sintomas do TEA, o professor deve utilizar a EFA para promover a superação ou pelo menos a diminuição da deficiência do aluno e nessa perspectiva, existem vários métodos que possuem como proposta o desenvolvimento desse aluno.

Destaca-se a importante colocação de Oliveira (2012) que menciona que a EFA não se difere da Educação Física no que tange os conteúdos, mas aquela apenas utiliza-se de métodos, técnicas e formas de organização que podem ser utilizados com PNEEs levando em consideração as individualidades de cada um.

Castro (2005, p. 181) além de elencar vários programas de educação física para crianças com autismo, indica que as atividades "devem ser cuidadosamente planejadas e marcadas pela rotina com uma evolução gradual entre tarefas que permita adaptação, já que essa criança resiste às mudanças". Na mesma obra, Castro lista os seguintes métodos de ensino da criança autista:

Teacch (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)⁵: esse método utiliza a observação e análise de respostas em atendimento individualizado para organizar o meio ambiente de desenvolver uma rotina de horário e

⁵ Tradução: Tratamento e educação para autistas e crianças com problemas na comunicação.

trabalho, priorizando o uso de materiais visuais. Cumpre ressaltar que os pais atuam como coterapeutas para organizar o espaço do autista em casa.

Higashi: com a utilização de atividades como marcha, dança, ginástica, exercícios vigorosos e música, busca-se estimular a criança autista a se movimentar de modo a ensiná-la a correr.

PECS (Picture Exchange Communication System): com a finalidade de inserir um ato ou evento concreto em um contexto social, este método faz uso do ato de apontar figuras familiares para pedir ou dizer frases que a criança não consegue, condicionando-a a levar a figura aos pais ou terapeuta durante sua rotina ou interesse em comunicação.

Complementando, Mello (2007) apresenta ainda a Análise Aplicada do Comportamento (ABA⁶), que consiste na busca do ensino de habilidades que a criança não possui, fazendo isto por etapas. Admitindo-se o uso de algum tipo de auxílio temporário, a resposta adequada da criança resulta na ocorrência de algo agradável para ela, não havendo reforço das respostas problemáticas. Todavia possui como forte crítica o alto custo do tratamento.

Mello (2007) também descreve outras técnicas para serem utilizadas com crianças com autismo, como a Comunicação Facilitada⁷, o uso do computador, Integração Auditiva⁸, Integração Sensorial⁹ e Movimentos Sherborne¹⁰.

Com a utilização de movimentos para incutir a consciência sobre o próprio corpo, estes métodos, por serem específicos da EFA, podem ser utilizados sem ressalvas, observando-se apenas os cuidados específicos com as necessidades dos alunos.

De modo particularizado, trabalhar com alunos autistas em aulas de natação, pode se mostrar um processo lento, mas:

Com o passar do tempo, conforme a convivência entre o aluno e o professor de natação evolui, em geral aumenta o nível de confiança e a comunicação pode se tornar um pouco mais facilitada. A partir do momento em que as aulas de natação são incorporadas à rotina do indivíduo autista, a tendência é que a relação professor-aluno

⁶ Applied Behavior Analysis.

⁷ FC - Facilitated Communication.

⁸ AIT - Auditory Integration Training.

⁹ Sensory Integration.

¹⁰ Relation Play.

vá gradualmente se aprofundando e que o processo de aprendizagem seja potencializado. (GREGUOL, 2010, p. 62)

Diante das possibilidades pedagógicas, Chicon e Siqueira (2011) informam que autores como Soares e Daolio defendem a experiência corporal do aluno com ou sem NEEs, ressaltando ainda mais o papel da EFA. Até mesmo em âmbito internacional o valor desta matéria já foi ressaltado:

As aulas de Educação Física contribuem, mais do que outras disciplinas, para a inclusão de alunos com NEE na comunidade escolar, já que contribuem para o desenvolvimento dos três domínios fundamentais do comportamento: cognitivo (capacidades intelectuais); afectivo (sentimentos, opiniões, atitudes, crenças, valores, interesses, desejos); e psicomotor (desempenho motor e forma física). (OLIVEIRA, 2012, p. 17)

Se observarmos com atenção, os três domínios fundamentais do comportamento e que são desenvolvidos pela Educação Física Adaptada atrelam-se justamente à tríade da TEA.

Segundo Rodrigues (2003) existem três grandes razões pelas quais a Educação Física pode ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar nas aulas de Educação Física os conteúdos leccionados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que os das outras disciplinas. O professor de Educação Física dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos para que os alunos vivenciem e aprendam nas suas aulas. Este menor determinismo de conteúdos é comumente julgado como positivo face a alunos que têm dificuldades em corresponder a solicitações muito rígidas. Assim, a Educação Física é uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduz a uma maior facilidade de diferenciação curricular. Em segundo lugar, os professores de Educação Física são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados com profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente levantam menos problemas e encontram mais facilmente soluções para os casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica do professor de Educação Física é um elemento importante da sua identidade profissional sendo por isso frequentemente solicitado para participar em projectos de inovação na escola. Em terceiro lugar a Educação Física é julgada como uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. (OLIVEIRA, 2012, p. 17-18)

A existência de pelo menos um aluno com TEA certamente exigirá do professor de Educação Física, portanto, a aplicação de várias técnicas e métodos com fins a equilibrar as deficiências do aluno com práticas opostas a estas, com destaque ao movimento corporal.

Nesse aspecto, a aulas e sequências de Educação Física Adaptada para autistas devem seguir um princípio técnico elementar, realizando-se um aquecimento (cardiovascular, articular e muscular), para somente após ser executada a tarefa principal, conseqüentemente com mais extensão. Por fim, o relaxamento por meio de atividades que promovam a calma (massagem,

alongamento), encerram a etapa do processo de aprendizagem, seguindo-se a combinação de repetições para fixar o que deve ser aprendido. (TOMÉ, 2007)

Contudo, mesmo diante da determinação legal de inclusão dos alunos autistas no ensino regular, Mello (2007) ressalva que antes de encaminhá-lo, é importante que a criança tenha tomado conhecimento do seu corpo, e um acompanhamento especializado em uma fase anterior a essa inclusão poderá ajudar nessa tarefa, já que alguns podem demorar muito tempo ou até mesmo jamais adquirir a consciência corporal própria, o que faz absoluto sentido, já que a criança com autismo não agirá de modo a tentar imitar as outras crianças, não produzindo os comportamentos esperados de forma espontânea.

Evidenciasse dessa forma a importância da Educação Física Adaptada para crianças com autismo no ensino regular, mas desde que as peculiaridades de cada criança sejam observadas e trabalhadas, inclusive para permiti-la a tomar conhecimento de seu corpo antes de ser incluída na escola regular.

4 CONCLUSÃO

O trabalho com crianças com TEA de fato se mostra árduo diante de suas especificidades, sofrendo uma progressão de dificuldade ainda maior ao se considerar o grau do transtorno que acomete a criança. Aliás, grande parte dessa dificuldade que o professor de Educação Física encontrará residente justamente no baixo conhecimento que a ciência ainda possui sobre este tipo de transtorno.

Veja-se que a legislação brasileira e a maioria da literatura especializada disponível sobre o tema, utilizam termos e classificações que foram recentemente alterados pela APA, conseqüentemente, por causa da mudança de percepção quanto ao TEA.

Mesmo assim, os métodos e atividades tratados nos mais diversos livros e materiais correlatos ainda se mostram muito úteis, pois diante dessa nova classificação dada pela APA, a forma de cuidado e trabalho com o aluno com TEA continua sendo aplicável aos casos práticos. Por isso, diante das especificidades e na forma com que a EFA trabalha com crianças com TEA, é possível afirmarmos que aquela adquire uma elevada importância na compensação dos déficits demonstrados pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

5 REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 out. 1989.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 2012.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abr. 2013.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 jul. 2015.
- CASTRO, Eliane Mauerberg de. **Atividade física**: adaptada. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.
- CHICON, José Francisco; SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Porto Alegre: [s. ed.], 2011. Dispo nível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3790/1770>> Acesso em 01/12/2016.
- CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- FERRÃO, Romário Gava. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa**. 3. ed. Vitória: Incaper. 2008.

FERREIRA, Vanja. **Educação física adaptada: atividades especiais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

GREGUOL, Márcia. **Natação adaptada: em busca do movimento com autonomia**. Barueri: Manole, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUEZE, Larissa; RAVAZZI, Lilian. **Inclusão de autistas nas aulas de educação física**. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 7, 2011. Londrina: [s. ed.], 2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/182-2011.pdf> > Acesso em 05/06/2017.

MELLO, Ana Maria S. Ros de, **Autismo: guia prático**. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

OLIVEIRA, Francisco Eduardo Teixeira Rodrigues. **O papel da educação física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. Vila Real: 2012, 39 p. Tese de Mestrado (Pós-graduação Strictu Sensu) - Universidade de Vila Real, Vila Real, 2012.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel. Educação Física adaptada: conceituação e terminologia. In: SESI-DN. **Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: SESI-DN, 1994, p. 7-10.

SILVA, Rita de Fátima da; JÚNIOR, Luiz Seabra; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo na educação física especial: planos de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

_____. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo dos Pinhais, v. 8, n. 11, jul/dez 2007.

WINNICK, Joshep P. **Educação física e esportes adaptados**. Tradução: Fernando Augusto Lopes. 3 ed. Barueri: Manole, 2004.