

## O USO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS: POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FABIANA ZANOL ARAUJO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

### RESUMO

O presente estudo investiga os processos de aprendizagem e de desenvolvimento por intermédio do brincar de uma criança com diagnóstico de autismo nas aulas de educação física. A pesquisa teve como objetivo geral investigar se o uso dos jogos e brinquedos possibilitam a aprendizagem das crianças autistas nas aulas de educação física e verificar os modos como essas crianças envolvem-se nesse processo. O propósito mais amplo é estudar possibilidades dos processos de interação dessas crianças com o outro, buscando uma metodologia de intervenção apoiada na cooperação do grupo em que o indivíduo autista está inserido e gerar reflexões sobre ações educativas promissoras. O questionamento que faremos, é, se o uso de jogos e brincadeiras facilitam o aprendizado de crianças autistas. A metodologia utilizada é qualitativa, estudo de um caso buscando identificar alterações no comportamento de uma criança do espectro autista, e observar como os jogos e brincadeiras, podem de alguma forma, auxiliar no desenvolvimento sócio-afetivo dessa criança, possibilitando o desenvolvimento cognitivo desse indivíduo, bem como aumentar as possibilidades de uma educação inclusiva de maior significação.

A coleta de informações utilizou-se das observações da trajetória de brincar da criança autista nas sessões e da análise documental. Com a coleta de informações evidenciamos situações de relação da criança autista com os professores e colegas; iniciativa para brincar; e as situações de jogo e de confecção de brinquedo. Dentre os resultados, podemos considerar que as intervenções foram benéficas para a criança autista, tanto no sentido da ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também em suas relações com os professores e crianças. Os incentivos para se relacionar com os colegas e professores favoreceram a obtenção de bons resultados a partir dessas interações.

**PALAVRAS-CHAVES:** Jogos e brincadeiras; autismo; aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A síndrome do autismo é ainda hoje uma incógnita para muitos profissionais e suas diversas áreas de trabalho. Segundo ASA - Autism Society of América (2000) – o Autismo é um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Mesmo com vários estudos no campo psiquiátrico, genético e

neurofisiológico, não foi diagnosticada nenhuma anomalia vista do campo etiológico que seja básica e fundamental para todos os casos de autismo. Ao que tudo indica, o autismo seria um distúrbio multifatorial. Por isso, atualmente, se fala mais em espectros autistas do que em autismo propriamente dito. Por conta de sua complexidade, o período de reconhecimento de uma possível síndrome é obscuro e demorado, tanto pelos pais quanto pelos médicos. A falta de informação de ambas as partes impede que se tenha um diagnóstico precoce em síndromes não identificadas por exames laboratoriais (ORRÚ, 2007).

Nesse sentido, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças autistas precisam de tempo e espaço para acontecer, porque sua realização não é fácil e nem imediata. Supõe entregar-se e confiar na possibilidade de promover atividades cotidianas que favoreçam a aprendizagem, que só se confirmará pouco a pouco no encanto do seu desenvolvimento. Um espaço que supõe coordenar pontos de vista, prestar atenção a muitos detalhes, criar novas possibilidades, reorganizar a vida e quem sabe melhorar ou aprofundar as estruturas (cognitivas, afetivas, sociais, etc).

O interesse pelo estudo foi impulsionado pela caminhada como professora de educação física ao receber alunos em espectros autistas, e acreditar que através dos jogos e brinquedos poderemos estimular a imaginação, a autoestima e a cooperação entre as crianças, permitindo, assim, que a criança interaja e estabeleça relações sociais com as outras crianças.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Autismo: Um universo a descobrir**

O termo autista vem do grego (autos) e denota o comportamento de voltar para si mesmo. Foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Suíço Eugem Bleuler, em 1911, que primeiro conceituou a esquizofrenia como doença mental diferente da demais demência. Ele descreveu o autismo como fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior perda de lucidez, capacidade de julgamento e escolha, características de idades mais avançadas e o

fenômeno psicótico que geralmente acometia pessoas mais jovens. (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Kanner (apud. RIVIÈRE, 2004) ao estudar e descrever a condição de 11 crianças consideradas especiais observou que elas demonstravam capacidades incomuns de se relacionar com outras pessoas, com os objetos concomitantes e apresentavam graves desordens no desenvolvimento da linguagem. A maioria delas não falava e, quando falava era comum a ecolalia, inversão pronominal e concretismo, tinham um comportamento salientado por atos repetitivos, não suportavam mudanças de ambiente e preferiam ficar isolados.

O médico austríaco, Hans Asperger descreveu crianças que tinham as mesmas semelhanças descritas por Kanner. As principais diferenças entre o Transtorno de Asperger e o Espectro Autismo ou Autismo Clássico de Kanner, segundo Rivière (2004), encontra-se essencialmente nas capacidades lingüísticas formais, e na inteligência impessoal fria apresentada nas pessoas com transtorno de Asperger. Vale salientar também a diferença sobre o enfoque de interesse desses teóricos, enquanto Kanner se preocupou com o aspecto clínico, Asperger preocupou-se com a educação, focando essencialmente o desenvolvimento de procedimentos de modificação da conduta e a escolas especializadas.

Novos estudos aglutinam esses transtornos a um grupo denominado Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) que além do autismo, considera ainda, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e a Síndrome de Heller ou Psicose Regressiva. No Brasil não há indícios ainda de realização de estatísticas oficiais, entretanto, estima-se cerca de um milhão de casos de autismo. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) 35 milhões de pessoas apresentam autismo no mundo. A OMS ainda destaca que a incidência é maior entre o sexo masculino, sendo quatro vezes mais em meninos do que em meninas.

Com o surgimento do conceito Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) através de estudos de M. Rutter e D. Cohen o autismo passou a ser descrito e compreendido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções

envolvidas no desenvolvimento humano, diferenciado da psicose infantil” (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 12). A partir daí, foram verificados outras características diferentes.

Segundo Schahwatzman (1994), as causas para o TGD são multifatorial, que dependem de fatores genéticos e ambientais. Geralmente o diagnóstico do autismo se dá antes dos três anos de idade, tendo como critério básico perdas significativas da linguagem expressiva e receptiva, competências sociais e adaptativas, controle dos esfíncteres vesicais e ou anais, jogos simbólicos ou imaginativos, destrezas motoras. Podem-se acrescentar as principais características da pessoa autista em três aspectos, segundo Kanner (apud. RIVIÈRE, 2004, p. 235): as relações sociais (sociabilidade seletiva, dificuldade na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, recusa colo ou afagos, não estabelece contos com os olhos); a comunicação e linguagem (atrasos ou ausência do desenvolvimento da linguagem, dificuldades em expressar necessidades, dificuldades acentuadas no comportamento não-verbal, ausência de resposta aos métodos normais de ensino); e a insistência em não variar o ambiente (assume formas inflexíveis de rotinas, preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo).

Ressalta-se que, para elaboração de cuidados educativos e terapêuticos da criança autista, é importante um diagnóstico preciso e precoce. Mesmo que muitos autores descrevam o autismo como uma síndrome incapacitante, ainda é um caminho obscuro no qual permanece um mistério quanto a sua origem e sua evolução, uma vez que o diferente achado ainda não cobre toda a extensão de diferenças individuais ao longo do espectro, embora tenham contribuído para desmistificar, em parte, a ideia caricata de um indivíduo com autismo.

Portanto, não se pode descartar a importância do papel do educador através de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança autista, pois se tem observado avanços significativos em seu aspecto comportamental. Sabe-se ainda que não há uma causa determinada, mas quase todos concordam que o tratamento indicado é a partir da intervenção comportamental e programas sócio-educativos.

## **O Jogo e a brincadeira na perspectiva sócio-histórica**

Para Leontiev (1978; 2001), no início do período pré-escolar, a criança tenta se relacionar, de forma ativa, não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo. Assim, não lhe basta contemplar as coisas como espectador, ela precisa agir sobre o objeto, comandá-lo. Nesse processo, ela irá se deparar com os limites impostos pela realidade, pois ainda não é um adulto. Por exemplo, ao brincar de fazer comida, a criança está relativamente livre de modos obrigatórios de agir ou operar com utensílios e ingredientes, nem o que é feito tem de resultar em uma comida “de verdade”.

O autor considera a brincadeira como a atividade principal dessa fase da infância, não pela quantidade de tempo ou frequência em que ocorre no cotidiano da criança, pois geralmente ocupa algumas horas das atividades do dia, mas pelo papel que assume no desenvolvimento.

(...) Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001a, p122).

O que irá determinar o desenvolvimento da psique da criança são as condições objetivas de vida e a vivência de processos reais, no mundo social. Cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação entre a criança e a realidade principal, naquele estágio, e por um tipo preciso e dominante de atividade. O que acarretará o critério de transição de um estágio para o outro é justamente a mudança do tipo principal de atividade, na relação da criança com a realidade. É chamada “principal” a atividade mais frequentemente encontrada em um determinado estágio do desenvolvimento e à qual a criança dedica uma grande parcela de tempo. Segundo Leontiev (2001b, p65), “a atividade principal é então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes, nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento”.

A brincadeira não se apresenta como um aspecto isolado individual, mas como uma atividade cultural, aprendida com o outro, num contexto onde lhe é atribuído esse sentido de “brincadeira”. Não é decorrente de tendências instintivas. Ao contrário, é uma atividade precisamente humana, pois ela se constitui com base na percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos e dos fatos reais com os quais se depara. No brincar, as operações e ações são sempre reais e sociais, e a criança assimila a realidade humana. A relação com a cultura determina os conteúdos e modos de ação que distinguem a atividade lúdica das crianças daquela mostrada pelos animais.

Vigotski (2003) entende que a esfera do brincar surge na idade pré-escolar, num momento em que a criança começa a se deparar com “tendências não realizáveis”. A criança busca satisfazer seus desejos e impulsos instantaneamente, não tolera esperar. À medida que cresce, vai tendo de enfrentar os limites para a realização imediata dos desejos, e é através da brincadeira que encontra um modo de lidar com essa tensão. Então, ela envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados.

(...) o brinquedo cria, na criança, uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOTSKI, 2003, p131)

Nessa atividade, a criança não só reproduz, mas se emancipa das situações concretas e age de maneira imaginativa, assimilando suas vivências, ao mesmo tempo em que as retoma de forma criativa. A brincadeira tem base no vivido, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, usa a imaginação, encena, dramatiza situações e personagens, resignificando essa realidade. Suas ações adquirem uma função representativa e não funcional ou concreta, contribuindo para a elevação dos processos mentais na infância.

Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade. “Junto com as imagens que se criam durante o processo da cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que são reconhecidas como produto da imaginação”. (VIGOTSKI, 1999, p. 129)

Para Vigotski (1987), a imaginação deve ser considerada uma forma complexa de atividade psíquica e, embora tenha um papel fundamental na infância, ela se manifesta de

maneira mais rica no adulto que na criança, ao contrário do que, usualmente, se acredita, porque quanto maior e mais diversificada a experiência humana, maior será o material utilizado nesse processo. Ao imaginar, o ser humano parte das vivências e cria novas combinações, podendo conciliar elementos da realidade com imagens da fantasia.

Seguindo essa linha de interpretação, Pinto (2004, p. 41) diz que “uma das características fundamentais da brincadeira, para o desenvolvimento infantil, é a ampliação da realidade e das possibilidades de experimentar e apropriar-se do mundo”. A velha premissa de que o brincar da criança é imaginação em ação, inverte-se nessa concepção da brincadeira, pois essa tendência, nas crianças maiores e nos adolescentes, é passar a ser o brinquedo sem ação.

Nos dizeres de Fontana e Cruz (1997), também apoiadas nas proposições de Vigotski, a brincadeira se deve a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ela ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas.

Uma importante asserção de Vigotski está em que a brincadeira ocupa o lugar de zona de desenvolvimento proximal da infância. Como já indicado, o desenvolvimento proximal diz respeito às funções emergentes, que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Nesse sentido, a brincadeira é uma instância na qual a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, como se ela fosse maior do que é, na realidade. Por isso, diz o autor: “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003, p.134).

Devido a essas regras da brincadeira, (muitas vezes nem notadas, como, por exemplo, a mamãe dá comidinha ao bebê e não o contrário) várias possibilidades de ação, que não as inerentes a determinado jogo são eliminadas. Para Oliveira (1998, p.67), “são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que a habitual para sua idade”.

Nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira. Para significar outra coisa, é necessário que o objeto permita as ações correspondentes; por exemplo, nem tudo pode representar um avião voando. Por outro lado, o objeto realiza diferentes possibilidades, dependendo de seu caráter e do contexto interno ao jogo. Vigotski (2003) descreve que, dessa forma, através do brincar, a criança atinge uma definição funcional de conceitos relativos a objetos e acontecimentos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. São experiências que propiciam um maior autocontrole da criança e as regras, que são inerentes à brincadeira, tornam-se um desejo. Vigotski (2003, p.132, grifos do autor) diz,

“que assim como operar com o significado de coisas leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera o significado das ações”.

Dessa maneira, ela opera com significados libertos das características dos objetos e das ações às quais eles estão habitualmente vinculados.

Na brincadeira, a criança aprenderá regras e valores sociais, as quais, muitas vezes, na realidade social, não conseguiria operar, mas que serão internalizadas durante a brincadeira. O jogo partindo dessa perspectiva, tem natureza e origem social, tratando-se de uma forma particular da atividade infantil, em que retoma as formas humanas de agir com objetos e interagir com outros, refletindo nos jogos as condições concretas de vida das crianças. Segundo Cotta (2005, p. 31), “por meio do brincar, ela se apropria de instrumentos de sua cultura, cria e produz signos, que mediam as elaborações que faz sobre sua realidade”.

A criança aprenderá a brincar com base nas relações que estabelece com o outro, especialmente o adulto, mediadas pela cultura. A imitação faz-se presente, nesse sentido, não como uma simples cópia ou ação mecânica, mas como uma recriação do que é observado ao seu redor.

(...) Imitar é uma das ações infantis que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, pois demanda uma compreensão da ação do outro. Quando a criança imita alguma atividade do adulto, em situações de jogo imaginário, ela realiza ações que se diferenciam de uma capacidade atual. (Cotta, 2005, p.32)

De acordo com Pinto (2004), a esfera do brincar deve ser tomada como um espaço de elaboração e entendimento do real pela criança, pois neste espaço a criança desprende-se da materialidade das coisas e pode representá-las na composição de um universo lúdico. Para a autora, além dos ganhos cognitivos que o brincar propicia, pela possibilidade que a criança tem de atuar simbolicamente (pensamento abstrato generalizante), a brincadeira possui grande importância em relação ao desenvolvimento afetivo. Subordinando-se às regras estabelecidas pelo real, a criança conquista uma importante característica de funcionamento que é o controle de seu comportamento, conforme as condições que a brincadeira exige. Por outro lado, brincando, ela pode realizar o que deseja, engajada em atividades do universo adulto; pode ser professora, mãe, motorista, policial, artista, etc. (PINTO, 2004, p.42)

O jogo, principalmente o faz-de-conta, é apontado como uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança. Nesse processo de constituição da capacidade lúdica, a presença do outro torna-se fundamental, em especial para a criança com deficiência. Ela se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações e que interpretam como simbólicas ações realizadas pela criança com objetos, que muitas vezes inicialmente não têm essa natureza.

A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico. A teoria histórico-cultural aborda o brincar, privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não num sentido restritivo e direto, mas como sujeito integrado em sua cultura. (ROCHA, 2005, p. 67)

Explorando as contribuições da brincadeira para o processo de desenvolvimento infantil, conforme caracterizadas pela teoria histórico-cultural,

buscamos refletir o autismo na criança, examinando a possibilidade de que o jogo e a brincadeira atue como um aspecto propulsor do processo de desenvolvimento global dessas crianças.

## **OBJETIVOS**

A pesquisa teve como objetivo geral investigar se o uso dos jogos e brinquedos possibilita a aprendizagem das crianças autistas nas aulas de educação física e verificar os modos como essas crianças envolvem-se nesse processo. E tendo como o objetivo específico de analisar os modos como as crianças autistas se orientam, para as pessoas e objetos, durante as atividades em situações de jogos e brinquedos em grupo. O propósito mais amplo é estudar possibilidades dos processos de interação dessas crianças com o outro, buscando uma metodologia de intervenção apoiada na cooperação do grupo em que o indivíduo autista está inserido e gerar reflexões sobre ações educativas promissoras.

## **METODOLOGIA**

Propusemos, portanto, um estudo de caso buscando identificar alterações no comportamento de uma criança autista, e observar como os jogos e brincadeiras, podem de alguma forma, auxiliar no desenvolvimento sócio-afetivo dessa criança, possibilitando o desenvolvimento cognitivo desse indivíduo, bem como aumentando as possibilidades de uma educação inclusiva de maior significação.

### **Sujeito**

O sujeito investigado foi uma menina de nove anos completos matriculado em uma escola regular de ensino, cursando o 3º ano do ensino fundamental I (2ª série) diagnosticado clinicamente como portador da Síndrome Autista, bem como suas diversas denominações. Camila (nome fictício) é considerado uma autista de auto-funcionamento, aquele com um grau mais brando do transtorno, porém, com dificuldades de linguagens e outros espectros autistas. Camila está na escola desde o primeiro ano, sempre estudando meio período. Tinha dificuldades de permanecer em grupo e de se comunicar com os colegas. Apresenta déficit de atenção e parece se concentrar apenas quando algo lhe chama muita atenção, mesmo assim com certo lapso de desligamento. Gosta muito de jogos com pedrinhas e passa boa parte de seu tempo entretendo-se com elas jogando para o alto e pegando-as de volta. Passa pouco tempo interagindo com os outros alunos da turma.

### **Intervenções**

Para entender e propiciar, efetivamente, o processo de inclusão dos sujeitos com autismo nas aulas de educação física, optamos pela metodologia pesquisa-ação imersa em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Autores como Abreu (2011) e Chicon (2005), reconhecem a pesquisa-ação como adequada para o processo de mudanças nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física, ao perceberem seu potencial no levantamento de demandas docentes e discentes e nos procedimentos que visam atendê-las na busca por um avanço no cotidiano escolar. Entretanto, para que os objetivos não sejam derivados, é necessário manter um planejamento com ações não necessariamente definidas, porém claras.

Levando em consideração seu estágio de desenvolvimento e as dificuldades apresentadas pela criança, montamos uma série de confecção de brinquedos e jogos dos quais acreditamos que Camila era capaz de participar, buscando seu interesse para a atividade. Mas para que Camila pudesse ser observada nas atividades, foi necessário montarmos uma equipe de dez crianças de seu convívio social, porém que não tinham uma aproximação muito frequente, mas que pudesse ser menos traumático para o sujeito, haja vista a sua dificuldade com estranhos. As quantidades de intervenções levaram em conta

as variáveis que interferem neste tipo de investigação, como por exemplo, a condição do sujeito, o espaço físico. Essas considerações vêm do fato de que algumas pesquisas indicam que é fundamental a aproximação gradativa do grupo para com o sujeito com síndromes do espectro autista, bem como aproveitar seu próprio comportamento para iniciar esse tipo de aproximação (FRAGIORGE et al, 2004). Trabalhamos com um grupo de dez crianças que tinha idade entre oito anos e doze anos. Para primeira atividade, propomos a construção de brinquedos com materiais recicláveis, formamos dois grupos de cinco alunos, sendo que Camila estava incluída em um deles.

#### **CONFECÇÃO DE BRINQUEDOS**

Os materiais usados foram: copos descartáveis, garrafas pet, barbante, latas de leite, corda de varal e papéis. Ao usarem a imaginação, os brinquedos feitos pelos alunos foram:

##### **☒ Telefone com fio**

Material: copos descartáveis e barbantes.

##### **☒ Bilboquê**

Material: garrafa pet, barbante e papel.

##### **☒ Vai e vem**

Material: garrafa pet e corda de varal.

##### **☒ boneco de lata**

Material: latas de leite, tampinhas de garrafas e barbante.

Para Chicon (2004, p.23), “o brinquedo tem uma dimensão material, cultural e técnica. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. Dessa forma, as metodologias diferenciadas que proporcionam o aprendizado de todos os alunos, ampliam também, o trabalho pedagógico com a criança autista, pois possibilitará caminhos e estratégias para atender as necessidades da criança com esse diagnóstico, principalmente em relação ao ensino aprendizagem, na interação com seus pares, que é uma das suas maiores dificuldades. Ao distribuímos os materiais, percebemos que na medida em que foram criados os brinquedos, Camila demonstrou um interesse muito grande e sempre pedia que nós ajudássemos a confeccionar o seu brinquedo.

Na medida em que os objetivos de aproximação e participação nas aulas de educação física foram alcançados, avançamos no conteúdo. O próximo passo era fazer com que Camila fizesse uso dos brinquedos confeccionados por eles.

Das atividades citadas, o jogo de vai e vem foi o que mais chamou atenção de Camila. Ela brincou com todos os materiais confeccionados interagindo com os outros alunos.

Para finalizar as atividades, propomos o brinquedo cantado “boneco de lata”, numa sala de dança, colocamos a música e observamos a participação na hora de fazer os movimentos. Camila, a princípio, só observava. Na medida em que fomos repetindo a música, ela aprendia os movimentos e brincava também.

Essas propostas metodológicas supracitadas para o trabalho pedagógico com a criança autista ajudam no processo de ensino-aprendizagem, no seu desenvolvimento cognitivo e na construção do pensamento abstrato. São metodologias que podem ser adaptadas, transformadas e (re)criadas de acordo com a criatividade da professor(a) e do que os alunos demonstram interesse em aprender.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de finalizar as descrições do presente estudo, é importante destacar que as limitações biológicas do diagnóstico da Síndrome de Autismo não impediram Camila de avançar em sua relação social e em sua trajetória do brincar nas aulas de educação física.

Tanto as relações como a forma de brincar e confeccionar brinquedos obtiveram demonstrações de mudanças no processo de suas participações nas aulas. Um dos aspectos que melhor repercutiram sobre Camila foi a satisfação demonstrada ao brincar e interagir nas aulas. Tal aspecto, no mínimo, pode ser contribuinte para o desenvolvimento e a ampliação de sua qualidade de vida. A partir do processo de coleta de informações, das aulas observadas, destacamos as seguintes considerações: a) apesar de o autismo ser conhecido pela dificuldade de relação social, a criança observada, com a experiência e participação nas aulas, demonstrou estar agindo naturalmente com os colegas e professores, principalmente nas situações de confecção dos brinquedos e durante as situações de brincar; b) seu repertório de brincar, apesar de restrito, demonstrou boa evolução na forma de experimentar atividades, explorar a sala, os objetos e o seu corpo. O brincar em conjunto com os professores e os estímulos fornecidos pelos pares e professores foram decisivos para contribuir com a ampliação da trajetória de brincar; c) os jogos manifestos por Camila foram em grande parte demonstrações afetivas, aspecto fundamental em qualquer ser humano. As aulas oportunizaram vivências afetivas interessantes ao desenvolvimento da menina, uma vez que a criança autista costuma apegar-se a algum objeto ou pessoa. Em síntese, podemos considerar que as intervenções foram benéficas para a criança autista, tanto no sentido da ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também em suas relações com os professores e crianças. Os incentivos para se relacionar com os colegas e professores favoreceram a obtenção de bons resultados a partir dessas interações.

#### **REFERÊNCIAS**

ABREU, J. R. G. **Inclusão na Educação Física Escolar: Abrindo Novas Trilhas**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

Autism Society of America. **What is autism?** Advocate: The newsletter of the Autism Society of America, 33, 3. Guidelines for theories and practices. 2000.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitória: ADUFES, 2004.

COTTA, M. A. de C. **“O Brincar de Meninas Órfãs Institucionalizadas”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2005

FONTANA R., CRUZ N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRAGIORGE, C. A.; ANDRADE, E. R.; BAGAROLLO, M. P. A e BRATIFISCHE, S. A. **A inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger: considerações sobre o processo**. *Revista de Ciências da Educação*. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Ano 06, n. 10, 1º sem. 2004.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, Consciência e Personalidade**, Fonte: The Marxists Internet Archive, Tradução: Maria Silvia Cintra Martins, 1978.

LEONTIEV, A. N. **“Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar.”** In: LEONTIEV, A.N., VIGOTSKI, L. S. LURIA, A.R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, São Paulo: Ícone Editora, 2001a.

OLIVEIRA, M. K. de. **“Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo SócioHistórico”**, São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ORRÚ, Silvia Ester\_ **Autismo, Linguagem e Educação. Interação social no Cotidiano Escolar.** Editora Wak 2007.

PINTO, G. U. **O Brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

RIVIÈRE, ÂNGEL. **O Autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento.** In: Desenvolvimento Psicológico e Educação, Cesar Coll, Álvaro Marchesi, Jesus Palacios; trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não Brinco mais: a (Des)Construção do Brincar no Cotidiano Educacional.** Editora Unijuí: Rio Grande do Sul, 2005

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente,** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância,** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **La Imaginación y el Arte en la Infância,** México:Hispânicas, 1987.