



EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSION: EXPERIENCES IN THE SUPERVISED STAGE IN CHILD EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815012019246>

Priscilla de Araújo Costa de Sousa
Universidade Federal de Roraima
priscillapitty@hotmail.com

RESUMO

Este estudo trata-se de um relato de experiência sobre o estágio supervisionado na educação infantil do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima (UERR). O objetivo baseia-se na socialização de conhecimentos construídos através do conjunto de vivências ao longo da prática pedagógica e o papel da Educação Física na inclusão de alunos que apresentam deficiência. O referido estágio realizou-se em uma escola da Rede Municipal de Boa Vista-RR, no período entre março e abril de 2017, com alunos do 1º e 2º períodos, dividindo-se em três etapas: observação, coparticipação e regência. Durante as aulas foi identificado um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de grau severo. A partir das observações, houve a elaboração de estratégias que incluíssem o aluno com TEA, utilizando-se de materiais sonoros, visuais e coloridos sendo norteados pela abordagem psicomotricista. Durante a regência, houve participação parcial da criança que apresentava autismo, obtendo progressos em algumas atividades propostas. Concluiu-se que, a Educação Física pode proporcionar impacto positivo nos domínios cognitivos e corporais da criança com deficiência.

Palavras-chaves: Estágio. Educação Infantil. Psicomotricidade. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study is an experience report about the supervised internship in the early childhood education of the undergraduate degree in Physical Education of the State University of Roraima (UERR). The objective is based on the socialization of knowledge built through the set of experiences along the pedagogical practice and the role of Physical Education in the inclusion of students with special educational needs. This internship was held at a school in the Boa Vista-RR municipal network, between March and April 2017, with students from the 1st and 2nd periods, divided into three stages: observation, coparticipation and regency. During the classes a student with Severe Autistic Spectrum Disorder (ASD) was identified. From the observations, strategies were developed that included the student with ASD, using sound, visual and colored materials, being guided by the psychomotricist approach. During the regency, there was partial participation of the child who presented autism, obtaining progress in some proposed activities. It was concluded that Physical Education can provide positive impact in mind and in action, in the cognitive and corporal domains of the child with disability.

Keywords: Internship. Child education. Psychomotricity. Autistic Spectrum Disorder.



INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado curricular constitui-se em um componente teórico-prático de grande relevância para a devida formação docente nos cursos de licenciatura, sendo indispensável por permitir vivência e experiência na docência, isto é, a construção da identidade do profissional é estabelecida quando este se aproxima da realidade para que ocorra a promoção do aprendizado através da atuação e uma prática altamente reflexiva das suas ações.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006), o estágio possibilita um desenvolvimento numa perspectiva reflexiva e crítica no decorrer das ações vivenciadas, promovidas pela articulação da relação teoria e prática. A construção e aquisição de uma postura reflexiva pressupõe a constante utilização dessa articulação com a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente.

Dessa forma, entende-se que o estágio supervisionado é um momento de mobilização dos saberes, na qual estabelece uma via fundamental para o conhecimento e entendimento das complexidades existentes nas práticas institucionais, além de ser um processo que prepara o indivíduo para a inserção profissional.

A Educação Física tem seu papel importante enquanto componente curricular da educação infantil, pois ela assume uma grande responsabilidade, que é a de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento e formação para a cidadania.

Além disso, permite que as crianças desfrutem dos momentos, das novas experiências, contatos com outras pessoas, descobertas orientadas, exploração e percepções sobre seu próprio corpo a partir da realização de uma diversidade de movimentos que a Educação física oportuniza.

Segundo Rocha (2010), a educação infantil proporciona um espaço em que a criança aprende, brinca, relaciona-se com outras crianças e desenvolve seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos. Nesse momento, destaca-se a Educação Física como uma disciplina que tem grande relevância na educação infantil, pois esta trabalha o movimento e a linguagem corporal.

O âmbito escolar possui complexidades e desafios na atuação docente. Pode-se enfatizar sobre um desafio constantemente encontrado na escola, como o respeito à diversidade, principalmente, relacionado à inclusão de educandos com deficiências e transtornos. Segundo Alves e Duarte (2005),



o entendimento sobre essa temática pode trazer novas possibilidades para a prática pedagógica do profissional de Educação Física, além de propiciar a revisão de suas estratégias e metodologias empregadas na educação do aluno deficiente.

Então, o objetivo trabalho é relatar os conhecimentos construídos e adquiridos através do estágio na educação infantil, especificamente em uma turma que possuía um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de socializar algumas vivências ao longo da prática pedagógica e o papel da Educação Física na educação infantil em seus respectivos contextos, especificamente na inclusão do aluno com autismo.

1 MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência (AZEVEDO et al.,2014), a qual foi elaborado através da observação e análise de registros de todas as etapas feitas durante a atuação no estágio. A partir desses relatórios, houve a leitura de artigos científicos e livros para a fundamentação das referidas práticas.

O estágio foi desenvolvido com alunos do 1º período e 2º período, com crianças de 4 e 5 anos, em uma escola da rede municipal de Boa Vista-RR, no período entre março e abril de 2017, totalizando sete turmas com média de 26 alunos matriculados. Nesse contexto, o estágio foi realizado em três etapas: observação, coparticipação e regência, totalizando 35 horas.

No período da observação, torna-se possível a familiarização com os componentes do processo ensino-aprendizagem. Obteve-se a oportunidade de analisar detalhadamente os aspectos que seriam úteis para a regência, como a realidade sociocultural das turmas, comportamentos dos alunos, incluindo a dimensão atitudinal e procedimental dos mesmos, diagnóstico das dificuldades a serem trabalhadas e pontos positivos para serem explorados. Essa etapa realizou-se por meio de 7 encontros (1 hora/aula).

Ao término das observações houve a coparticipação, o qual se caracteriza em um processo de participação da aula em forma, porém, sem interferir no desenvolvimento da mesma. É o momento caracterizado por uma observação mais cooperativa, sendo permitido auxiliar o professor regente com maior proximidade, isto é, a atuação do estagiário simboliza um papel de coadjuvante no referido processo, sendo realizado por meio de 7 encontros (1 hora/aula).

Logo após a fase de coparticipação, inicia-se a regência. Nessa etapa desenvolve-se a prática reflexiva, levando em consideração a proposta pedagógica construída e oferecida pela escola, executando a docência acompanhada e supervisionada pelo professor habilitado. Além disso, executam-se as tarefas de avaliação, planejamento e organização dos planos de aula de acordo com as



necessidades dos alunos, principalmente aqueles que possuíam deficiência, ou transtorno. Foram realizados 21 encontros (1 hora/aula).

Durante o estágio foi encontrado somente um aluno com transtorno do espectro autista (TEA), a partir disso, houve a elaboração de estratégias e procedimentos para a inclusão do mesmo.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E ABORDAGEM PSICOMOTORA

“O movimento na criança não é um meio isolado de adaptação, mas sim um elemento do todo que constitui a sua expressão humana em desenvolvimento, como resultado da sua integração social progressiva.” (FONSECA, 1978, p. 42).

A criança se desenvolve de forma constante, e o movimento se manifesta como uma das primeiras formas de linguagem para sua expressão, interação com o mundo e conhecimento de si mesmo. Além disso:

É no decorrer dos primeiros anos de vida que se procede às verdadeiras aquisições nos diversos domínios do comportamento (afetivo, psicomotor e cognitivo), visto ser a fase em que ocorrem as mudanças mais significantes (CEBALOS et al., 2011, p.1).

Evidencia-se a relevância da expressão do movimento na vida do ser humano para comunicar-se, compreender-se e transformar-se. Então, a educação infantil se torna um ambiente de formação de base primordial, onde professores são incumbidos em participar de forma efetiva, levando o educando a desenvolver a capacidade de pensar através do corpo.

Nessa perspectiva, o ensino da educação física é essencial para a criança, pois é um conhecimento que enfatiza a cultura corporal do movimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), esse componente curricular da educação básica é de extrema importância na etapa educacional infantil, pois proporciona um espaço para o desenvolvimento das habilidades motoras e interação social. Zunino (2008) também afirma que a educação física é uma das práticas pedagógicas mais eficazes para o sujeito interagir, sendo uma ótima ferramenta para aquisição de habilidades físicas e psicomotoras.

A formação integral que poderá possibilitar a utilização da cultura corporal de movimento deve se encontrar completa, dessa forma, haverá envolvimento dos aspectos



afetivo, social, motor e cognitivo (BETTI, 1992; BETTI, 1994). A partir dessa premissa enfatizada nos estudos de Betti, verificou-se que a abordagem que atende as necessidades da educação infantil através da educação física nos procedimentos de ensino, é a psicomotricidade.

A psicomotricidade integra o aspecto psíquico e a motricidade, buscando o desenvolvimento integral da criança, enfatizando os aspectos afetivos, motores, cognitivos e sociais, levando o indivíduo à tomada de consciência do seu corpo por meio do movimento (ARAÚJO & SILVA, 2013). Ou seja, contribui explicitamente para o desenvolvimento do corpo e mente por meio do movimento.

Essa abordagem considera todos os aspectos existentes no indivíduo, no que diz respeito às áreas de conhecimento e, por isso, preza pela sua totalidade:

A Psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como meio de tomada de consciência que une o ser corpo, mente, espírito, natureza e sociedade, possibilitando assim a criança especial uma globalização do todo, trabalhando todas as áreas do conhecimento (SANDRI, 2010, p. 5).

Dessa forma, a abordagem psicomotora se torna ponto chave de inspiração para os procedimentos de ensino no referido estágio, pois esta trata o indivíduo em sua totalidade, estando de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual afirma que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

Portanto, no âmbito escolar e especificamente na educação física, não se torna suficiente aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, aprendizagem esta necessária, mas não a mais importante de todos os domínios. Além disso, a criança deverá ser estimulada nas aulas visando o processo de construção corporal, pois é através do movimento que a mesma expressa seus sentimentos, exerce a cidadania, a criatividade e ao desenvolvimento de sua emancipação. É importante frisar que o movimento humano é construído em função de um objetivo nesta abordagem: o desenvolvimento integral.



Segundo De Meur e Staes (1984), o cognitivo se constrói a partir da atividade física. Portanto, as funções motoras não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual e nem da afetividade (emoções, relações sociais e sentimentos). Assim, a psicomotricidade destaca a ligação existente entre a motricidade, cognitivo e emocional para facilitar a abordagem global da criança, não fragmentando o mesmo na sua interação de se desenvolver (DE MEUR & STAES, 1984; GONÇALVES, 2010).

Os elementos básicos necessários para uma boa aprendizagem, constituem na educação psicomotora. Barreto (2000), afirma que o desenvolvimento psicomotor é importante na prevenção de problemas de aprendizagem.

Alguns estudos (FONSECA, 1995^a; LE BOULCH, 1988; ROSSI, 2012; XISTO & BENETTI, 2012) reconhecem que a psicomotricidade auxilia na assimilação das aprendizagens escolares e que propõe uma intervenção e na prevenção nas dificuldades existentes.

“A aprendizagem humana é o resultado de uma experiência motora que posteriormente se conserva no cérebro, através de uma experiência psicológica reflexiva” (FONSECA, 1995^b, p. 150).

Jean Le Boulch (1983) foi o pai da educação psicomotricista e este era um professor de educação física na França, em 1966. Para ele, muitos professores daquela época centravam sua prática pedagógica de forma mecânica, ligados somente à execução perfeita dos movimentos. Le Boulch detinha uma visão de que o sujeito poderia evoluir no aspecto global através do movimento, além de possuir o objetivo de evitar distúrbios de aprendizagem.

Oliveira (1997) define que a psicomotricidade pode ser estudada através de nove áreas como necessidades psicomotoras, são elas: coordenação motora global, coordenação óculo manual, coordenação motora fina, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, discriminação visual e auditiva.

Nesse sentido, acredita-se que a educação física e a abordagem da psicomotricidade são conhecimentos que se interligam na medida em que prevê a formação de base indispensável para o desenvolvimento dos conhecimentos do movimento, intelecto, social e afeto são vivenciados através de atividades motoras.



Durante a regência, a abordagem da psicomotricidade esteve bem presente, priorizando o desenvolvimento integral das crianças, não tratando os mesmos de forma fragmentada, porém em sua uniformidade.

Nesse sentido, o ensino no estágio não somente baseou-se na aprendizagem motora, mas em todos os aspectos que compreende o ser humano. As atividades eram articuladas com música e jogos que estimulassem o pensar (cognitivo), o agir (atitudinal/afetivo), o descobrir e ao criar (procedimental/motor). A interdisciplinaridade com a arte possibilitou o desenvolvimento dessas dimensões, as quais eram perceptíveis ao decorrer das aulas. Por meio das observações, registros e anotações, pudemos perceber o impacto dessa abordagem nas aulas.

3 DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA E PSICOMOTRICIDADE: EDUCAÇÃO É UM DIREITO DE TODOS

A educação deve ser oferecida com qualidade para todos. Sendo aquela que valorize as capacidades dos alunos e que oportunize o desenvolvimento de novas potencialidades, respeitando suas condições cognitiva, afetiva, psíquicas e social, contribuindo para o progresso de suas competências (SILVA, 2011).

A exclusão das pessoas com necessidades especiais tem início desde a infância. Algumas dessas crianças não frequentam escolas, outras estão devidamente matriculadas, porém, estas enfrentam diversas barreiras no âmbito escolar (AQUINO, 1998).

Há necessidade da quebra das barreiras, no que diz respeito à professores que queiram elaborar intervenções para envolver alunos que apresentem deficiências e com transtornos de desenvolvimento, para haver uma equidade no ensino/aprendizagem.

De acordo com Baptista (2006), a educação infantil na escola é um espaço de interação social que se constitui em um meio primordial para a formação desses indivíduos. Então, a inclusão de alunos com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento nesse espaço, está relacionada à construção de um ambiente constituído pela valorização da diversidade, procurando se adequar às necessidades de todos os educandos.



Nesse sentido, a Educação Física aparece como propícia para a inclusão do aluno que apresenta deficiência, devido à possibilidade de trabalho de seus conteúdos de diferentes formas, onde professores encontram mais facilmente respostas para casos difíceis (ALVES & DUARTE, 2005). Nesse sentido, a psicomotricidade se torna uma grande aliada no ensino para a reformulação de distintas reformulações e novas ideias através da Educação Física.

Além disso, a psicomotricidade contempla intervenções ou práticas específicas que atuam como prevenção de déficit, educação e reeducação para desenvolvimento humano. Então, no processo de aprendizagem escolar, as atividades que serão executadas devem ser significativas para o aluno público-alvo da educação especial, bem como envolver princípios psicomotores.

As crianças com Transtornos do Espectro Autista necessitam de educação psicomotora, através do experimento sensório-motor, explorando todas as formas possíveis de expressão como motora, gráfica e sonora, para que haja a promoção do desenvolvimento do aspecto social, levando em consideração a comunicação, que é um domínio que este apresenta anormalidade.

As crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) necessitam de intervenções psicomotoras. Entretanto, os autores afirmam que:

A intervenção psicomotora realizada com indivíduos com DID deve ter em atenção que o seu processo de aprendizagem é mais lento, pelo que, além da necessidade de atender a diversas estratégias para desenvolver o seu potencial, devem proporcionar-se situações de aprendizagem positivas e significativas, de forma a promover a motivação e a predisposição para aprender (LEITÃO et al., 2008, p. 24).

Vale ressaltar que, em relação às crianças que apresentam deficiências, as atividades norteadas pelo eixo da psicomotricidade deverão ser adaptadas de acordo com as condições e ritmo que estas se apresentam. Dessa forma, a educação psicomotora é uma prática psicológica e pedagógica que utilizam a educação física como ferramenta para atingir os objetivos de intervir ou no caso da criança com deficiência, tornar o seu comportamento mais compreensível.



A pessoa com deficiência precisa desenvolver-se de modo dinâmico, ou seja, alternações de novas estratégias e repetidas ideias, mas não esquecendo da constante estimulação. Com esse olhar, Sandri (2010, p. 8) afirma: “pois quanto mais houver estimulação, maiores serão as conquistas no desenvolvimento da criança”.

O professor/facilitador deve utilizar a sua criatividade e observação para obter respostas positivas no progresso do indivíduo. No que diz respeito às atividades, estas podem ser simples ou complexas, com o propósito de desenvolver as competências do educando com deficiência.

3.1 TEA

As primeiras descrições do Transtorno do Espectro Autista (TEA) relataram sobre algumas características das crianças com autismo, como: ausência da habilidade para obter relações interpessoais; dificuldades na fala; sem alterações físicas significativas; insistência obsessiva em manter a rotina; incapacidade em olhar para outro indivíduo nas trocas sociais. Entretanto, o autismo ainda não é completamente compreendido em suas possíveis causas (BAPTISTA & BOSA, 2002).

De acordo com o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM-IV-TR):

O transtorno do espectro autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002, p. 99).

A nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), lançado em junho de 2018, descreve o TEA sublinhando os seguintes aspectos:

O transtorno do espectro do autismo é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar a interação social recíproca e a comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis. O início do distúrbio ocorre



durante o período de desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar totalmente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente severos para causar prejuízo nas áreas pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes de funcionamento e são geralmente uma característica penetrante do funcionamento do indivíduo observável em todos os contextos, embora possam variar de acordo com aspectos sociais, educacionais ou outros contextos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2018, on-line).

O indivíduo que apresenta autismo, pode demonstrar, além do comprometimento na linguagem verbal comunicativa, o não conhecimento sobre o perigo, alguns agem de forma agressiva, apresentam hiperatividade, costumam obedecer à um ritual, buscam o isolamento, às vezes não atende a chamados, sensibilidade à sons e toque, podem evidenciar ausência de medo e comportamentos de autoflagelação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Porém, mediante a esse contexto, alguns estudos propõem que, com a educação adequada, mais crianças com autismo são capazes de utilizar as suas habilidades cognitivas que possuem, para atingir níveis acadêmicos (BOSA, 2006).

4 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio das observações, identificou-se que as crianças faziam as atividades propostas pelo professor com bastante disposição. As atividades enfatizavam a interação social e o respeito às regras, entretanto, havia momentos livres onde nenhuma atividade era orientada pelo professor, tendo ensino por exploração. No que diz respeito à execução das atividades pelas crianças, algumas dificuldades foram diagnosticadas, como: problemas relacionados à movimentação; equilíbrio; coordenação motora e desrespeito às regras colocadas pelo professor.

Sobre as condições socioeconômicas e culturais, também foi possível observar a realidade social existente, acredita-se que a maioria das famílias dos alunos são de baixa renda. Para a constatação desta hipótese, a gestão da escola verificou em pesquisa e confirmou tal fato, sendo colocado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.



Apesar das crianças, por vezes, serem bastante agitadas, reconhecemos também que os mesmos são carentes e com a atenção que lhes é oferecida, eles passam a confiar no sujeito que está à frente da aula, a partir disso entra a questão da afetividade na relação professor/aluno.

Reginatto (2013) destaca sobre alunos com problemas, os quais, na maioria dos casos, possuem uma grande carência emocional que precisa ser investigada, diagnosticada e posteriormente compreendida pelo professor. Por exemplo, crianças que possuem famílias desestruturadas ou sem convivência alicerçada no afeto, não conseguem exprimir sentimentos para com os demais membros da sociedade.

Entretanto, durante as observações encontramos em uma turma do 2º período, uma criança diagnosticada através de laudo médico como autista ou indivíduo com transtorno do espectro autista (TEA), o qual era acompanhado por um “cuidador” ou “assistente de aluno especial”. Vale salientar que, a criança não participava das brincadeiras propostas pelo professor, porém, a mesma realizava algumas atividades (oferecidas pelo cuidador escolar) que não eram relacionadas à Educação Física.

Na coparticipação houve a possibilidade da realização de pequenas ações, promovendo a interação com o professor e com as próprias crianças. A partir disso, percebe-se a importância da aproximação para com os alunos, por propiciar o entendimento de suas singularidades e estabelecer uma relação de confiança, principalmente com a criança com deficiência.

Segundo Saltini (2008), o professor precisa estabelecer uma relação ou um vínculo que proporcione o conhecimento da criança em sua interioridade afetiva, a qual é dotada de sentimentos, desejos e necessidades físicas e psicológicas.

Assim, com este conjunto de resultados obtidos através da observação e coparticipação, planejou-se ações, organização de estratégias, problematização das informações adquiridas para a adequação e estruturação dos planos de aula para a etapa seguinte, considerando os diferentes níveis cognitivos, afetividade, participação e principalmente as condições de aprendizagem (partindo do princípio da inclusão).



5 EU E O ALUNO COM TEA

Nas observações, procurei saber detalhadamente sobre a criança com deficiência, realizando perguntas à sua “cuidadora” de como era seu cotidiano, as atividades que ela propunha e o que ele gostava de fazer. Ela relatou que sua deficiência possuía um grau severo, apresentava dificuldades na fala e que ele não permitia imposições, ordens ou barulhos excessivos e isolava-se constantemente. Por esta razão, na maioria das vezes, ela deixava-o livre.

A vestimenta do aluno autista se mostrava igual todos os dias. Mesmo em dias de extremo calor, ele não permitia que retirassem o casaco, demonstrando um sinal de que havia um padrão estereotipado de comportamento e interesses, o qual é uma característica de indivíduos com TEA.

Além disso, a cuidadora afirmou que o mesmo admirava objetos e imagens coloridas, objetos com formas circulares e ainda apreciava música. A partir dessas informações, houve uma elaboração de estratégias para a inclusão desse aluno, enfatizando uma comunicação verbal e não verbal, através de objetos e imagens.

Lemos et al. (2014, p. 124) aponta que “os professores precisam ser mais bem instruídos quanto à utilização de estratégias referentes à comunicação tanto verbal quanto não verbal que favoreçam a aprendizagem das crianças autistas.”

Na etapa da coparticipação, exerci a função de “auxiliar do professor titular”, assim, fui propiciando uma aproximação gradativa, conversando com o aluno e apresentando objetos que fossem do seu interesse, tendo assim, os primeiros contatos. O aluno possuía dificuldade na fala e no estabelecimento de relação ou comunicação com pessoas novas, conseqüentemente, houve uma rejeição pela minha aproximação.

A resistência com pessoas novas está relacionada com a chegada de uma estagiária (ou seja, com a minha chegada) o que ocasionou na alteração da sua rotina, comprovando mais uma vez algumas das características de uma criança que apresenta autismo comentadas por Baptista e Bosa (2002).

Durante a regência encontrou-se o desafio de incluir a criança com autismo nas atividades, considerando as suas características e predileções. Então, elaborei atividades



com circuitos que envolvessem objetos coloridos e circulares como bolas e arcos coloridos. Porém, a criança se isolava e às vezes aproximava-se para brincar. Houve progresso?! Sim! Consegui por alguns momentos uma aproximação com outros colegas e em algumas atividades por meio desses objetos.

Segundo Silva (2010), aproveitar a oportunidade da atenção e da iniciativa dos educandos com autismo para explorar determinados objetos e utilizar esta iniciativa como via para estabelecer as trocas de ações com essas crianças, pode ser uma alternativa para a culminância do contato social delas com outras crianças.

De acordo com Camargo e Bosa (2012), o ambiente escolar proporciona contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança com autismo, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças.

Vale salientar que, os colegas de classe não demonstravam qualquer comportamento discriminatório ou preconceituoso, pelo contrário, as crianças eram amáveis e acolhedoras com a criança autista, mesmo quando ela rejeitava o agrupamento.

Em relação às atividades propostas durante o estágio, algumas estavam embasadas em um tema chamado: “O corpo é o brinquedo preferido da criança”, assim, elaborei atividades que possuíam a música como fator que causa os movimentos.

Na sala de aula propus uma atividade em que os alunos se moviam livremente de acordo com a intensidade ou velocidade da música, além disso, houve a inclusão de bolas coloridas e tecidos coloridos para que eles criassem movimentos, em sua forma e expressão particular. Desse modo, houve participação significativa tanto do aluno com autismo, quanto dos seus colegas.

Em uma das aulas (a qual se destacou em relação às demais) a criança com autismo participou de forma surpreendente. Preparei uma atividade que envolvia música e materiais coloridos, estando de acordo com as predileções do aluno com autismo. Vale ressaltar que a atividade proposta, incluía tanto o aluno com autismo como os demais colegas da classe.

O nome da atividade era “Minha Jangada”. Utilizou-se um instrumento musical chamado “pandeiro meia lua” de cor amarela bem vibrante, tecido azul (que simboliza o mar)



e um barquinho branco feito de papel. As cores eram vibrantes para chamar a atenção do aluno com autismo e das demais crianças.

A atividade descreve-se da seguinte forma: Os alunos sentam-se em roda e é colocado o tecido azul estendido no chão, cada criança deverá segurar um pedaço desse tecido. Dessa forma, é colocado o barquinho no centro do tecido e os alunos deverão fazer ondas com o tecido, imitando o mar. Em seguida, o professor deverá tocar e cantar um trecho da música “Suíte do Pescador” de Dorival Caymmi:

*“Minha jangada vai sair pro mar
Vou trabalhar, meu bem querer
Se Deus quiser quando eu voltar do mar
Um peixe bom eu vou trazer
Meus companheiros também vão voltar
E a Deus do céu vamos agradecer”*

O professor poderá cantar e tocar a música em vários andamentos, sendo de forma lenta, moderada ou rápida. Nesse sentido, os alunos deverão movimentar o “mar” de acordo com a velocidade que o professor irá cantar e tocar, com o intuito de não deixar “a jangada sair do mar”.

Nesta atividade, o aluno com autismo participou efetivamente, devido às cores e a música. É importante destacar que o mesmo, não se isolou e nem se incomodou com a atividade que trazia a interação com os outros colegas. Observei que a sua admiração estava centrada em duas coisas, no que diz respeito à canção com o auxílio do pandeiro amarelo e ao mesmo tempo, no barquinho que saltava no tecido constantemente.

A atividade proporcionou o desenvolvimento das necessidades psicomotoras dos alunos (evidenciando a predominância dessa abordagem pedagógica), citadas por Oliveira (1997), como a percepção ou discriminação auditiva e visual, estruturação temporal e espacial. Porém, com um ritmo mais lento em relação ao educando especial.

De acordo com Silva (2012), a música está constantemente presente no cotidiano de qualquer indivíduo e que a mesma ocasiona o despertar de sentimentos. Além disso, os sons



podem desenvolver a percepção auditiva e a criatividade, trazendo à tona o pensamento espontâneo. A autora ainda acrescenta:

(...) o acompanhamento através dos gestos e movimentos desenvolvem a coordenação motora, a atenção e a comunicação; o canto e a imitação de sons desenvolvem as relações com o meio envolvente. Deste modo, a música contribui para a descoberta de um mundo feliz facilitando o enriquecimento intelectual, a auto-confiança e, ao mesmo tempo, proporciona um equilíbrio emocional que possibilita a integração das crianças com autismo na sua comunidade (SILVA, 2012, p. 5).

Chegando às últimas aulas do estágio, a criança já abraçava e não tinha resistência alguma com a “professora nova”. A relação afetiva tinha sido conquistada. Algumas vezes participava nas atividades em grupo, demonstrando progresso na interação social, principalmente quando havia música. Segundo Brownell (2002), a música (sendo instrumental ou cantada) possui uma imensa relação com indivíduos autistas.

Dessa forma, a música pode ser uma alternativa a ser incluída nas aulas de educação física, visto que essa interdisciplinaridade causa efeitos positivos para o desenvolvimento de certas necessidades motoras e psicológicas de indivíduos com ou sem TEA.

É por meio do brincar, que a criança expressa emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, utilizando as mais variadas formas de linguagens para compreender e ser compreendido, dentre elas a corporal e musical (SOUZA & CORDEIRO, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio possibilitou refletir sobre a relação entre o que viemos aprendendo e estudando na graduação com a realidade e a dinâmica do cotidiano escolar, sendo oferecida a oportunidade de considerar os conhecimentos teóricos adquiridos e articulá-los com o objetivo de desenvolver a reflexão/ação sobre e na construção dos saberes de forma crítica, sistemática e coletiva.

Diante dessas considerações, percebo que é de extrema importância refletir sobre as práticas, além de analisar, reavaliar ou até mesmo recriar nossas metodologias de ensino



para educandos com deficiências ou transtornos. Reconheço o estágio como grande contribuição para a vida acadêmica e profissional, pois é o momento onde conhecemos as dificuldades e os desafios, para os quais devemos estar preparados.

Durante todo esse processo de descobertas e aprendizagem, houve a possibilidade de racionalizar sobre a importância do papel do professor no processo de mediação do conhecimento e ainda mais, fez-me identificar que o aluno é o sujeito ativo no processo da aprendizagem. A saber que: é preciso oportunizar e viabilizar inúmeras possibilidades de aprendizagem para as crianças da educação infantil, principalmente aquelas que possuem deficiência ou transtornos de desenvolvimento.

Tendo em vista a abordagem da Psicomotricidade, acredito que é possível realizarmos um trabalho norteado por esse eixo na educação especial, especificamente na educação infantil, pois a Educação Física trata, estuda e desenvolve o aluno como um ser integral.

Por ser a área do conhecimento humano que estuda o movimento, não pelo movimento, mas este integrando corpo, psicológico, cognitivo, relacional, cultural, a educação física deve estar presente em todas as etapas da educação para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. A sua flexibilidade e possibilidades de abordar o ensino de distintas formas, facilitam a execução dos conteúdos que podem ser norteados pela abordagem psicomotora.

Pode-se dizer que no estágio, houve participação parcial da criança com autismo, visto que a interação do mesmo é um aspecto desafiador para os docentes. A aproximação do aluno com autismo/professor e aluno com autismo/colegas foi gradual. Acredito que, o acompanhamento deve ser valorizado durante todo o ano para que ocorra o progresso efetivo no aspecto social, cognitivo e afetivo do aluno com autismo.

Através do estágio no contexto escolar, afirmo que a Educação Física, como componente curricular na escola, lecionada de forma adequada, causam impactos nos domínios cognitivos e corporais na vida do ser humano.

Todo o momento de vivência do estágio permitiu a reflexão sobre a profissão professor, o qual necessita proporcionar uma educação para todos. Tamanha diversidade me proporcionou explorar habilidades que já possuía e, principalmente, o desenvolvimento de



novas, por meio da busca de meios e ações diferenciadas com finalidade de executar um trabalho dinâmico e eficiente, dando ênfase na diversidade e na inclusão.

Conclui-se que ainda há a necessidade da capacitação de professores para o ensino da educação especial. Vemos que há possibilidades e estratégias para inclusão. A saber que inexistem um “método X” pronto e imutável que se aplique a todos os níveis de deficiência ou transtornos. Porém, este relato de experiência evidencia uma das várias estratégias que podem ser feitas e que pode ser adotada de acordo com a necessidade dos educandos, respeitando seu ritmo de aprendizagem e explorando suas habilidades. Por fim, em sala de aula a observação crítica e a criatividade do professor podem ser levadas em consideração para a elaboração de muitas intervenções.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 27, n. 2, p. 231-237, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM–IV-TR: **Manual Diagnóstico e Estatística de Transtorno Mentais**. 4.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAUJO, A. G.; SILVA, E. R. **As contribuições da Psicomotricidade na Educação Infantil**. Educação Pública: Comportamento, 6 ago. 2013.

AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na sala de aula**. São Paulo: Ed. Summus, 1998.

AZEVEDO, C. I.; VALE, L. D.; ARAÚJO, M. G.; CASSIANO A. N.; SILVA, H. S.; CAVALCANTE, R. D. Compartilhando saberes através da educação em saúde na escola: interfaces do estágio supervisionado em enfermagem, **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, v. 4, n.1, p.1048-1056, 2014.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação: reflexão e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.



BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, supl I, p. 47-53, 2006.

BETTI, M. Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/ 96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF. Dezembro-1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: Imprensa Oficial, v.7, 1997.

BROWNELL, M. Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: four case studies. **Journal of Music Therapy**. n.2, v.XXXIX, p.117-144, 2002.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.28, n.3, p.315-324, 2012.

CEBALOS, N. M.; MAZARO, R. A.; ZANIN, M.; CERARDI, M. P. C. Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil. **Revista EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 162, 2011.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995a.

FONSECA, V. Reflexões sobre o desenvolvimento psicobiológico da criança. **Análise Psicológica**, n. 4, p.41-46, 1978.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes médicas, 1995b.

GONÇALVES, F. **Psicomotricidade & Educação Física - quem quer brincar põe o dedo aqui**: a utilização das linguagens do movimento como suporte na formação psicomotora de crianças da educação infantil e fundamental I. São Paulo: Cultural RBL, 2010.



LE BOULCH, J. **A educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes médicas, 1983.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Brizolara. 5. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

LEITÃO, A. I.; LOMBO, C.; FERREIRA, C. Contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. **Revista Diversidades**, n. 22, p 21-24, 2008.

LE MOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**, on-line, 2018. Disponível em: <<http://www.who.int/classifications/icd/en/>> Acesso em: 22 de outubro de 2018.

ROCHA, M. P. **Educação Física na educação infantil: experiência do estágio supervisionado I na educação em 2010.1.** In: III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte, 2010, Ceará. Anais... Sobral: CE, 2010.

REGINATTO, R. A Importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. **Revista de educação do IDEAU**, v. 8, n. 18, p. 1-12, 2013.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil.** Vozes dos Vales, Diamantina, n. 1, p. 1-18, 2012.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANDRI, L. S. L. A psicomotricidade e seus benefícios. **Revista de educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p.1-15, 2010.

SILVA, A. C. G. Inclusão: a psicomotricidade como auxílio na educação. **Revista EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 159, 2011.

SILVA, C. C. R. **Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo.** Lisboa, Portugal, 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2012.



SILVA, E. C. C. **Autismo e troca social:** contribuições de uma abordagem microgenética. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SOUZA, J. C.; CORDEIRO, L. S. Como abrir mão do profissional de educação física na educação infantil? **Revista Científica Interdisciplinar**, v. 3, n. 2, p. 49 – 60, 2016.

XISTO, P. B.; BENETTI, L. B. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, n. 8, p. 1824 - 1836, 2012.

ZUNINO, A. P. **Educação física:** ensino fundamental, 6º - 9º. Curitiba: Positivo, 2008.

*Recebido em 02 de Março de 2018
Aprovado em 27 de Dezembro de 2018*