



## METODOLOGIA DE ABORDAGEM CORPORAL PARA AUTISTAS – ESTUDO DE CASO

Elvio Marcos Boato  
Augusto Parras Albuquerque  
Soraya Valenza Diniz  
Tânia Mara Vieira Sampaio

### RESUMO

*Esse estudo de caso teve por objetivo analisar as contribuições de oficinas de atendimento especializado baseadas na corporeidade, para um aluno Autista. Os atendimentos foram realizados nas oficinas de Atividades Aquáticas e Corpo Expressão com duas sessões semanais de 35 min em cada. Verificou-se que o trabalho contribuiu com o desenvolvimento integral do Aluno, pois se pôde verificar melhorias no seu comportamento, autonomia e relacionamento com os outros, além dos ganhos no esquema corporal perceptíveis nas atividades realizadas. Assim, o trabalho baseado na relação tônico-emocional e na impressividade e expressividade psicomotora, representa uma alternativa de abordagem corporal que, não embasada em métodos comportamentalistas, pode contribuir na educação de alunos Autistas.*

*Palavras-chave: Autismo, Estudo de Caso, Corporeidade.*

### INTRODUÇÃO

Nesse estudo, será considerada a definição de Autismo do DSM IV (DSM IV, 2000, p. 06), para quem ele é um “transtorno global do desenvolvimento caracterizado por desenvolvimento anormal ou alterado, apresentando uma perturbação característica nas interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo”. De acordo com o CID 10 (ICD 10, 2006, p. 03), “o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).”

Com relação aos aspectos psicomotores, Von Hofsten e Rosander (2012), afirmam que uma rede recentemente descoberta no cérebro, denominada de Sistema de Neurônios-Espelho pode ser o mecanismo que liga os problemas motores aos sociais no Autismo, fato corroborado por Fabbri-Destro et. al. (2009) e por Becchio e Castiello (2012) que apontam uma redução na integração viso motora em Autistas, de modo que as propriedades visuais do

movimento, do ponto observado, são menos eficientemente integradas no movimento executado, havendo descontinuidade no mesmo e diferenças com relação ao movimento observado.

De acordo com essa hipótese, as ações observadas pelo indivíduo são projetadas em um sistema de ação própria, juntamente com as intenções e emoções associadas a eles. Isso facilita o entendimento das ações de outras pessoas. Sendo assim, lesões nesse sistema terão consequências tanto para a compreensão social, como para o controle da percepção e da ação. Se o planejamento de ações está comprometido, o entendimento das ações de outras pessoas também estará.

Além disso, Becchio e Castiello (2012) afirmam que a comunicação depende do movimento e deficiências nos movimentos podem dar origem a problemas na comunicação, sendo necessário estimular os atos motores conscientes no Autista. Esses estudos também podem apontar para a necessidade de se dar ao Autista um tempo maior para compreender e executar movimentos mais complexos, sem, contudo, tentar conter os movimentos espontâneos do mesmo ou culpabilizar os movimentos não apropriados que possam ser apresentados. Apontam também para a necessidade de estimulação psicomotora como meio para minimizar as dificuldades de interação e comunicação do Autista.

Além disso, são relevantes as questões ambientais e sócio-culturais, entendendo que estímulos adequados, que respeitem as condições do indivíduo, podem contribuir com o desenvolvimento efetivo do aluno Autista. Considera-se aqui que é a partir do corpo e de suas expressões que o Autista pode vir a organizar-se e compreender o meio e, nesse contexto, consideramos que a Educação Física e a Arte teriam um papel fundamental.

Mas terão essas áreas do conhecimento contribuições significativas a oferecer para os alunos com Autismo? Se na área da Educação os estudos referentes ao atendimento desses alunos ainda não conseguiram mostrar-se consideravelmente efetivos, com relação à Educação Física e à Arte a questão é preocupante, pois a literatura específica para o atendimento educacional especializado a tais alunos ainda é escassa e as pesquisas e artigos científicos nessas áreas não se apresentam com a devida efetividade.

A busca por intervenções educacionais para o Autismo está pautada em diferentes correntes teóricas que determinam, naturalmente, diferentes práticas pedagógicas. De certa forma, esse contexto facilita a experimentação de abordagens e metodologias variadas que podem contribuir para a intervenção junto a esse grupo que carece de atendimento especializado.

Alguns trabalhos seguem os mesmos princípios de métodos comportamentalistas utilizados na educação, apresentando alguns resultados positivos, mas ainda não se configuram como proposta de atendimento específica da área. Porém, os poucos estudos que propõem atendimentos diferenciados fora da perspectiva comportamentalista, como os de Gutierrez Filho (2003), Sulzbach e Goerl (2009), Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), Bueno (2010), Figueira (2011), Lô e Goerl (2010), Lima e Delalíbera (2007) e Tomé (2007), considerando as possibilidades de desenvolvimento do Autista a partir do respeito às suas expressões, têm-se mostrado efetivos, o que estimula a busca de novos estudos que possam contribuir com a educação da criança autista.

Nesse sentido, esse artigo apresenta em um estudo de caso, a intervenção pedagógica voltada para um aluno com Autismo, realizada em duas oficinas: uma no meio líquido (piscina) e outra de Expressão Corporal/Dança que buscam o desenvolvimento integral de alunos com Autismo, visando uma proposta de metodologia de abordagem corporal para Autistas.

O objetivo do estudo de caso foi analisar as contribuições de oficinas de atendimento especializado baseadas na corporeidade, para um aluno com Autismo. Essas oficinas são parte integrante do Projeto de Extensão e Pesquisa em Educação Física e Arte do Curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília realizado em parceria com a Secretaria de Educação Distrito Federal, denominado Espaço Com-Vivências.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Porque o Meio Líquido

Na oficina de atividades aquáticas do Projeto Espaço Com-Vivências, o meio líquido foi escolhido como ambiente facilitador da prática psicomotora com Autistas, considerando as suas propriedades físicas. Enfatiza-se aqui a quase eliminação da força da gravidade em função do empuxo existente na água que auxilia o equilíbrio para realização de determinados exercícios que fora da água poderia ser mais difícil, além de não forçar as articulações. Essas características, segundo Bueno (2010, p. 86), “permitem o enfrentamento de desestruturas corporais advindas de quedas e de mergulhos, seguidas por reações tônicas posturais, as quais favorecem a construção do eu corporal e de sua unidade corporal”.

Segundo Gutierrez Filho (2003, p. 29), no meio líquido, pode acontecer uma reaprendizagem postural e motora, além do fato de que o aluno pode “gozar da condição de

igualdade e da sensação de liberdade, permitindo, assim, a otimização de habilidades motoras, diferentemente do que ocorre em terra”.

Na água três aspectos precisam ser observados: as aprendizagens necessárias para o aluno se manter no meio líquido com liberdade, tais como o mergulho, a flutuação, o controle da respiração e o deslize, que favorecem, entre outros aspectos, a uma conscientização corporal; o desenvolvimento dos elementos psicomotores como equilíbrio, ritmo, coordenação etc.; e os aspectos relacionados com as novas aprendizagens tônico-posturais e relacionais que podem ser adquiridas nesse meio a partir das trocas tônicas que serão propostas pelo professor.

Em função do aluno estar num ambiente diferente com demandas específicas de movimentação, Bueno (2010, p. 90) enfatiza a possibilidade do estabelecimento de:

[...] novos padrões de movimento que se ajustem de maneira mais adequada e, conseqüentemente, propiciam a experimentação de novas sensações e experiências corporais, constituindo novo vocabulário corporal e sustentando assim a nova imagem de corpo ali formada.

Com relação às dificuldades do Autista em manter relações e se comunicar com o outro, o meio líquido também pode favorecer uma maior aproximação e um diálogo corporal mais intenso em função da insegurança inicial que tal meio oferece em determinadas situações de desequilíbrio, momentos em que o professor pode se aproximar e estabelecer uma comunicação.

Portanto, não se trata, nesse trabalho, de reduzir o meio líquido a um espaço para o ensino do nado (apesar de se visar também a aprendizagem do mesmo), mas, sobretudo, estabelecer o jogo corporal necessário para a experimentação de suas possibilidades e limitações, de forma a ter as impressões necessárias para a exploração do seu meio circundante e para sua inserção no ambiente social.

### Porque a Expressão Corporal/Dança

A Oficina Corpo Expressão, no “Espaço Com-Vivências” afina a relação do ensino da Arte e da Educação Física, abordando os aspectos da expressão artística e sua relação com o desenvolvimento psicomotor buscando a integralidade do indivíduo. Para tanto se baseia nas linguagens da dança, da expressão corporal e do teatro.

A arte está ligada à formação integral do indivíduo, por isso ela é muito mais que pintar um desenho ou copiar um movimento realizado pelo professor, é uma necessidade

natural do ser humano. Colabora para o crescimento, em igualdade de condições, dos níveis: cognitivo, motor, afetivo, criativo e perceptivo.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.19).

O aluno, independente de suas condições é visto como um ser vivente que experimenta sua vida, conhecendo e dando-se a conhecer na medida em que se apodera da realidade que o circunda. A arte é, portanto, uma forma de saber, que auxilia na compreensão desta realidade e juntamente com a educação física criam um espaço para a expressividade psicomotora livre, espontânea e libertadora, como afirmam Boato, Diniz e Sampaio (2011, p. 04).

A Oficina Corpo Expressão é, assim, um espaço lúdico onde os alunos vivenciam momentos de prazer e segurança experimentando seu corpo, por meio de atividades ligadas ao movimento. Nesse espaço o corpo é considerado a partir das suas potencialidades e não das dificuldades ou limitações que apresenta, respeitando-o como um “corpo que se move, que se expressa, que se manifesta, que quer e precisa ser aceito, compreendido e respeitado” conforme concebe Diniz (2003, p. 148).

O trabalho se aprofunda dentro de uma perspectiva de liberdade de movimentos, ainda que os mesmos sejam propostos pelo professor, não há aí, uma imposição, mas sim uma intenção de fortalecer a comunicação e o vínculo entre aluno e professor, assim como afirmam Boato, Diniz e Sampaio (2011, p. 07):

O movimento espontâneo e lúdico proposto e permitido oferece possibilidades de comunicação corporal não encontradas em outros momentos do cotidiano das pessoas com deficiência, livres de culpabilizações e de cerceamentos que conduzem o indivíduo a uma expressão corporal, sem a necessidade do uso de palavras, levando-o ao conhecimento de suas possibilidades no uso do corpo e de suas potencialidades comunicativas e interpretativas.

Sendo assim, para Boato, Diniz e Sampaio (2011, p. 06), a pessoa com deficiência, no caso específico desse trabalho, com Autismo, precisa vivenciar o próprio corpo em atividades sensório-motoras que lhe tragam a noção de sua condição tônica na relação consigo, com o outro e com o meio. Para Bueno (2007, p. 165), “o indivíduo deficiente deve agir e ser significado em seu tônus, visto que entendemos que o tônus está carregado de linguagem”. Para tanto diversos recursos são disponibilizados: músicas, jogos dramáticos, brincadeiras cantadas, brinquedos, etc.

Para Moura (2007, p. 246), a expressão é a afirmação do eu, pois, quando o indivíduo percebe que sua expressão provoca efeitos no outro, a análise das reações por parte dele, permite uma comunicação mais efetiva. Também se faz necessário salientar a necessidade dos alunos vivenciarem a experiência da dança como manifestação coletiva, como produção cultural e de apreciação estética.

Sendo assim, são propostas coreografias que são apresentadas para as famílias e comunidade. Nelas, os participantes têm a oportunidade de experimentar uma forma diferente de emoção, de mostrar com uma linguagem própria, a possibilidade e a beleza da singularidade de cada um.

## MATERIAL E MÉTODO

### Natureza do Estudo

Este trabalho, de cunho qualitativo, foi realizado por meio de um estudo de caso de um aluno com Autismo atendido nas oficinas de Atividades Aquáticas e Corpo e Expressão do Projeto Espaço Com-Vivências.

### Sujeito

Data de Nascimento: 19/06/2000

Quadro Clínico: Autismo CID: F 84

Levando-se em conta os aspectos éticos de uma pesquisa científica, o nome do aluno não foi divulgado, no intuito de se preservar sua privacidade, conforme Resolução CNS 196/96.

### A intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica ocorreu no período de março de 2010 a novembro de 2012, nas instalações do Curso de Educação Física da UCB, dentro das atividades do Projeto de Extensão e Pesquisa Espaço Com-Vivências.

O Aluno participou das duas oficinas do projeto: “Corpo e Expressão” e “Atividades Aquáticas”, sendo atendido individualmente, com duas sessões semanais de 35 minutos. Os ambientes utilizados foram a piscina e a sala de ginástica artística do Curso de Educação Física da UCB.

Cabe enfatizar que, além dos atendimentos propostos, o aluno participou efetivamente dos eventos realizados no projeto que são: um festival de natação a cada semestre, um festival de esportes adaptados a cada semestre e um espetáculo de dança a cada ano.

### Coleta de Informações

Foram utilizados os relatórios médicos e psicológicos do Aluno apresentados pela sua família, além de informações coletadas com a mãe por meio de entrevista, onde foram abordados os tratamentos médicos, psicológicos e educacionais, o comportamento do Aluno em casa e nas várias situações sociais.

Com relação às informações referentes à intervenção pedagógica, foi utilizado o diário de classe, que é um instrumento de uso pessoal do professor, onde foram relatadas, diariamente, as transformações do comportamento do aluno, permitindo um acompanhamento minucioso do seu cotidiano.

Essas informações foram utilizadas na avaliação continuada do aluno, no planejamento das ações necessárias à continuidade do processo educativo e no acompanhamento dos progressos alcançados pelos mesmos, sendo discutidas entre os professores das oficinas e o pesquisador.

### Parecer do Comitê de Ética

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília com o número de protocolo 196/11 de 14 de dezembro de 2011.

### Descrição dos Atendimentos

No início da intervenção o aluno tinha 10 anos de idade, apresentando estereotípias de tronco e membros superiores. Não utilizava linguagem verbal, mas se comunicava com gestos e expressões corporais, de forma rudimentar.

Apresentava limitação em estabelecer contatos mais prolongados, demonstrando passividade na interação com os professores. Demonstrava interesse por músicas, porém ao ouvi-las ficava focado se desligando do meio externo. Em eventos com muita gente e barulho, por vezes, se excitava e entrava em estereotípias, além de ficar agressivo. Ria diante de determinadas situações relacionais.

Demonstrava quando queria ou não algo, apesar de apresentar interesses limitados. Quando ocioso ou excitado, tendia a entrar em estereotípias. Chorava quando a música que

estava ouvindo era desligada. Também demonstrava compreender comandos, imitando gestos simples, embora demorasse um tempo para executá-los.

### A Intervenção Pedagógica na Oficina de Atividades Aquáticas

Quando o projeto começou, o Aluno já utilizava a piscina, participando das atividades de outro projeto acompanhado pela mãe. Ele demonstrava ótima ambientação ao meio líquido, entrando na piscina sem medo pela escada. Ficava pulando na ponta do pé para conseguir respirar e assim permanecia se não houvesse intervenção. Apresentava estereotípias de mãos e balançava o tronco para frente e para trás, com olhar perdido. Apresentava também pequena propulsão de pernas quando segurado pela cintura e permanecia, na maior parte do tempo, com a cabeça virada para frente e para fora d'água. Como o Professor passou a oferecer apoios para ele se equilibrar melhor na água e para experimentar novas situações, ele passou a demonstrar maior interesse pelo mesmo.

Por não possuir linguagem verbal e por estabelecer raros momentos de contato visual, sua comunicação era limitada, porém, obedecia a comandos de entrar e sair da piscina, por exemplo.

### Condição do Aluno ao final da Intervenção na Oficina de Atividades Aquáticas

Com relação ao desenvolvimento, o Aluno demonstrou uma melhora no equilíbrio e na coordenação motora. Ainda apresenta estereotípias quando fica só e sem estimulação adequada do meio, mas reage às músicas que gosta de ouvir, fazendo os gestos ensinados e auto iniciados. Obedece mais aos comandos para bater pernas, por exemplo. Tem demonstrado melhor seus desejos, apresentando insatisfação quando é contrariado. Seu olhar em direção ao outro que lhe fala está mais focado e suas expressões faciais também são mais significativas. Em outras palavras, apresentou um progresso relevante em suas habilidades comunicativas. Gosta de brincadeiras provocativas e de interação. Testa limites, mas os aceita quando a intervenção é mais clara e objetiva.

Apresenta melhora da coordenação motora global e da percepção do espaço a sua volta. Sua comunicação com o Professor também evoluiu consideravelmente. Está mais aberto ao contato corporal. Participou dos quatro Festivais de Natação, juntamente com cerca de 120 crianças, adolescentes e adultos e, apesar de não interagir, não se incomodava com a presença dos mesmos.

### A Intervenção Pedagógica na Oficina Corpo Expressão



O Aluno apresentava fortes estereotípias de mãos e balanço de tronco para frente e para trás. O começo do trabalho foi conturbado e ele não demonstrava nenhum interesse em se relacionar com a Professora e nem de participar das atividades propostas. Não apresentava linguagem verbal e tinha dificuldade em estabelecer contato visual. Tinha também dificuldade em se movimentar de forma autônoma, ou seja, não sentava ou se levantava sem ajuda, não andava sem que alguém estivesse contendo seus movimentos inapropriados e o guiando, caso contrário, saía correndo e se voltava para sua estereotípias (balanço de tronco). Demonstrava medo de altura, não interagia com objetos como bolas, arcos, fitas etc. Seu único ponto de interesse era a música e, quando a ouvia, ficava parado, com o olhar perdido em frente ao aparelho de som e, quando a música era desligada ele chorava.

#### Condição do Aluno ao final da Intervenção na Oficina Corpo e Movimento

O Aluno tem tentado se comunicar verbalmente. Ameaça subocar algumas palavras e olha para a Professora como quem quer saber se ela está entendendo. Apresenta-se com melhor desenvolvimento psicomotor, conseguindo realizar vários movimentos corporais, imitando a professora e compreendendo, em alguns momentos, a hora de participar espontaneamente da atividade proposta.

O aluno participou das três apresentações anuais realizadas pela oficina no palco do auditório central da UCB. No primeiro espetáculo, em 2010, ele fez uma pequena participação com tutoria de um professor, pois se apresentava muito nervoso em espaços que lhe eram estranhos. No segundo espetáculo, em 2011, ele também foi acompanhado com exclusividade e ainda não compreendia muito bem o que estava acontecendo. Já no terceiro espetáculo, em 2012, embora ainda tenha sido acompanhado por um adulto, nos ensaios ele sabia exatamente o que deveria fazer. A música ensaiada foi significativa para ele e isso contribuiu para que agisse com alegria e envolvimento. A mãe relatou que em casa, quando estava nervoso, ela cantava a música e imediatamente a estereotípias e/ou a crise era interrompida e ele segurava no ombro dela e logo começava a sorrir, fazendo a evolução da “coreografia” que seria apresentada.

## DISCUSSÃO

Considerando as melhorias no comportamento do aluno, podemos considerar que um dos pontos fortes do mesmo foi a união de duas intervenções corporais em um mesmo projeto,

que se mostraram efetivas ao se complementarem na busca de proposições que permitiram o desenvolvimento da impressividade e da expressividade psicomotoras do aluno.

Também foi fundamental o olhar lançado pelos pesquisadores para o autismo, que considerou os comprometimentos do aluno nas áreas de habilidades sociais e comunicativas e presença de comportamentos estereotipados, entretanto focaram na pessoa e nas suas potencialidades, investindo no que dava prazer ao aluno para se chegar em aquisições importantes e necessárias para o desenvolvimento global do mesmo.

As dificuldades com relação às habilidades sociais e de comunicação podem estar na incapacidade ou desinteresse em compreender o Autista na sua expressão particular. Já os comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, podem representar seu foco de interesse, que mesmo não sendo igual ao de outras pessoas, devem ser respeitados e precisam ser interpretadas para que o Autista seja entendido e atendido nas suas necessidades.

Essas visões são ponto fundamental nas propostas de intervenção das oficinas, pois se constituíram na base das mesmas, sendo compartilhada pelos participantes da pesquisa. Cabe enfatizar que não é uma visão adquirida a partir de outras pesquisas ou da leitura de trabalhos científicos, mas compreendida a partir da história de vida dos pesquisadores e das observações realizadas desde o início dessa pesquisa.

Essa observação focou-se em cada reação apresentada pelo Aluno, na leitura do seu tônus, da sua postura. Dessa forma, ficou-se atento a como ele se apresentava diante das várias situações. Quando ele se rebelava, quando partia para estereotípias ou agressão, quando reagia bem, do que gostava, o que propunha.

Foi a partir dessas observações que os Professores conseguiram entender melhor o Aluno ou, pelo menos, aproximar-se do entendimento de suas razões para alguns comportamentos, considerando que, segundo Lapierre (1989, p. 6), o professor precisa captar o pensamento da criança por meio de seus atos. Para o autor, “este pensamento não formulado, infraverbal, será levado a se definir pelo professor, que dirige a atenção para os gestos mais significativos descobertos”.

Nesse ponto é fundamental abordar a necessidade do professor apresentar uma total disponibilidade para o ato educativo. Para Boato (2012, p. 149) tal disponibilidade, que propicie um espaço de vivências sem restrições e “em clima de compartilhamento de emoções, pulsões e desejos, ajuda a criança a ter autoconfiança e a gostar de si, a expressar e exteriorizar seus sentimentos permitindo que ela aproxime-se de um estado de equilíbrio”.

Para Le Boulch (1992, p. 28) o professor, por um lado, “pela sua atitude e a qualidade afetiva, deve induzir uma relação positiva e criar um clima favorável aos intercâmbios”. Mas,

o autor afirma que, por outro lado, “sua competência técnica deve permitir-lhe propor ou induzir situações educativas e associá-las visando a um melhor desenvolvimento funcional”.

Houve, durante todo o trabalho, a consciência de que quando um aluno não consegue se comunicar, quando não é entendido e atendido na suas necessidades e desejos ele busca a agressividade e/ou as estereotípias como forma de mostrar sua angústia, sua insatisfação. Para Vayer e Roncin (SD), ela vai reagir diante da não comunicação e da não compreensão por parte do outro de uma forma mais ou menos violenta visando chocar o adulto para obter dele uma resposta ou pode também fechar-se no seu mundo. Por isso, o respeito à forma de comunicação apresentada pelo Aluno foi ponto central desse trabalho.

Nesse sentido, Grinker (2010, p. 04) considera que no trabalho com Autistas, não se trata de criar uma dicotomia entre comunicação verbal e não-verbal, distinguindo-as como boa ou má linguagem, mas de “dar ênfase nas outras formas de utilização da linguagem além da verbal, de tal forma que esta contribua para a compreensão do ser humano”.

Inicialmente, considerou-se a fala de Vayer (1984), para quem é necessária a vivência da comunicação tônico-afetiva para que haja um bom desenvolvimento da comunicação tônico-gestual, permitindo uma vivência efetiva com o mundo. Para o autor, na mesma medida, a vivência dessas duas etapas do desenvolvimento da comunicação é que será facilitada a diferenciação da linguagem verbal que permitirá ao indivíduo “adquirir uma estrutura relativamente independente e tornar-se um modo privilegiado de comunicação” (VAYER, 1984, p. 26).

Tal comunicação tônico-afetiva teve início desde os primeiros contatos entre os Professores e o Aluno e foi essencialmente corporal, sendo que todas as manifestações tônico-posturais apresentadas foram consideradas como meios efetivos de comunicação.

Além disso, a ludicidade foi tratada como ponto fundamental dentro das práticas pedagógicas propostas. Por isso, se considerou as palavras de Wallon (1975, p. 59) para quem “os primeiros exercícios espontâneos a que se entrega a criança vão suscitar investigações e aquisições concretas, levando-a a seguir, de etapa em etapa, a um trabalho contínuo de identificação funcional e objetiva”.

Buscou-se estimular os movimentos prazerosos para o Aluno, sabendo que a partir destes, mesmo parecendo desorganizados, nasceriam estruturas mais organizadas. Segundo Wallon (1975, p. 133), “é do sistema que nasce o movimento isolado, e não o contrário”. Portanto, não seria cerceando as possibilidades de exploração do corpo que se chegaria ao sucesso da proposta pedagógica.

Dentro desse enfoque, houve a busca constante do equilíbrio tônico no Aluno, não esquecendo que “o estado tônico traduz um equilíbrio entre a periferia e os centros nervosos que tocam níveis da personalidade profunda” (FONSECA, 2008, p. 95).

Sendo assim, a observação constante do tônus do Aluno foi ponto fundamental do trabalho realizado. Segundo Vayer (1984, p. 17) “a atividade tônica é, como outras atividades, um meio de comunicação, é o primeiro modo de relacionamento entre as pessoas, aquele que fala à afetividade”. É por isso que alterações tônicas e posturais, representadas por estados de hiper ou hipotonias foram sempre acompanhadas da atenção e da intervenção dos Professores, no sentido de oferecer suporte para o Aluno em seus desequilíbrios, de forma que o mesmo pudesse, num ambiente favorável, buscar o reequilíbrio.

Apesar dos desequilíbrios serem fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, eles devem se apresentar de uma forma que possam ser interpretados pelo mesmo, sem causar grandes conflitos. Além disso, apesar da função de motilidade ser sustentada pela função tônica, ela precisará da redução desta para agir livre e espontaneamente, segundo Vayer e Roncin (SD). É por isso que os momentos de agressividade ou de estereotípias, que podem significar um grande desajuste entre essas duas funções, devem ser minimizadas para que os Autistas possam se equilibrar apresentando uma harmonia entre motilidade e tonicidade.

Considerando essas questões, os ambientes escolhidos para o desenvolvimento das aulas foram preparados de forma a seguir as palavras de Aucouturier, Darrault e Empinet (1986, p. 132) para quem o ambiente da prática pedagógica deve ser: “lugar do prazer sensorio motor; lugar da expressividade psicomotora; um lugar de comunicação; um lugar de desejo para a criança”.

Buscou-se, por fim, a autonomia do Aluno, considerando que o processo de auto-elaboração implica que a situação relacional em que vive suas experiências, facilite e permita suas atividades que dependem de dois sentimentos: “o sentimento de estar em segurança e o de viver a sua autonomia” (VAYER e RONCIN, SD, p. 12).

Esses dois sentimentos estão e são interligados e interdependentes, pois ao sentir-se segura, a criança pode investir na exploração do espaço por meio do seu corpo, o que lhe trará maior autonomia e, conseqüentemente, mais segurança para novos investimentos, num movimento constante de autoconstrução.

Com relação ao Aluno que participou desse estudo e a vários Autistas que apresentam as mesmas condições que ele, a não vivência plena de seu corpo no espaço e, em muitos casos, a não compreensão do outro com relação às suas necessidades, criam para eles um

ambiente inseguro e, em função disso, se dão as reações, que para eles são as possíveis, apresentadas em forma de agressão, tensão, estereotípias, gritos, entre outras.

## CONCLUSÕES

Avaliando as intervenções pedagógicas realizadas nas oficinas de Atividades Aquáticas e Corpo Expressão do Espaço Com-Vivências para um Aluno Autista, pôde-se verificar que houve um considerável desenvolvimento do mesmo.

Porém, é necessário ter consciência de que os resultados não foram alcançados apenas em função dos atendimentos e eventos oferecidos nas duas Oficinas, visto que o Aluno recebe outros atendimentos educacionais e psicológicos que também mostram-se efetivos, sendo importante reconhecer que os atendimentos se complementam e permitem um bom desenvolvimento do mesmo.

Sendo assim, não se pode considerar essa proposta como capaz de sozinha resolver as questões referentes ao desenvolvimento do Autista, mas como uma alternativa de abordagem corporal que, não embasada em métodos comportamentalistas, pode contribuir com sua educação.

Mas, apesar disso, considera-se que as duas atividades, que tiveram objetivos comuns, apresentaram ao Aluno dois ambientes distintos e complementares que permitiram, além do exercício do desenvolvimento de sua impressividade e expressividade psicomotoras, momentos diferenciados de auto percepção e de expressão das suas possibilidades para os outros.

Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho realizado contribuiu com o desenvolvimento integral do Aluno em questão, pois pudemos verificar melhorias no seu comportamento, na sua autonomia e na sua forma de se relacionar com os outros, a partir de sua participação nos espetáculos de dança e nos festivais de natação, dividindo o espaço com muitas outras crianças, adolescentes e adultos, sem apresentar comportamentos inadequados e, principalmente, sem estereotípias e agressividade que eram fáceis de serem vistas no começo da intervenção, além dos ganhos referentes ao esquema corporal, facilmente perceptíveis nas atividades realizadas nas duas Oficinas.

BODILY APPROACH METHODOLOGY FOR AUTISTICS – A CASE STUDY

ABSTRACT

*This case study aims to assess the contributions of corporeity-designed workshops, based on the experience of an autistic Student. The workshops were part of an extra-curricular project, namely Espaço-Convivências, at the Catholic University of Brasilia and were constituted of two activities: Aquatic Activeness and Bodily Expression, with twice-a-week meetings of 35 minutes each. It was verified integral development of the Student, given his improvements on behavior, autonomy and personal interaction, besides motor gains. Hence, the work built on the emotional-tonic relation and psychomotor impressivity/expressivity presents itself as an alternative of bodily approach that, when not proceeding from behavioral methods, can enhance the educational process of autistic students.*

*Key-words: Autism, case study, corporeity.*

## METODOLOGÍA DE ENFOQUE CORPORAL PARA AUTISTAS – ESTUDIO DE CASO

### RESUMEN

*Este estudio de caso tuvo como objetivo analizar las contribuciones de un programa de atención especializada basada en la corporalidad, para un alumno autista. Las sesiones se hicieron en los programas de Actividades Acuáticas y Cuerpo Expresión con dos clases semanales de 35 minutos cada uno. Se encontró que el trabajo ha contribuido al desarrollo general del alumno, ya que fue posible verificar mejoras en su comportamiento, en su autonomía y en las relaciones con los demás, además de las ganancias notables en el esquema corporal en las actividades realizadas. Por lo tanto, el trabajo basado en la relación tónico-emocional y en impressividade y expresividad psicomotriz, representa un enfoque alternativo que se vale de la corporeidad que, no basada en métodos conductuales, puede contribuir a la formación de los estudiantes con autismo.*

*Palabras clave: Autismo; estudio de caso; corporeidad*

### REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, B; DARRAULT, I. e EMPINET, J. L. *A prática Psicomotora: Reeducação e Terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BECCHIO, C. e CASTIELLO, U. Visuomotor resonance in autism spectrum disorders. *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2012;6:110. doi: 10.3389/fnint. 2012.00110. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23189045>. Acessado em 14/12/2012.

BOATO, E. M.; DINIZ, S. V.; SAMPAIO, T. M . V. Vale Encantado: Educação Física e Arte-educação construindo juntas um espaço de “com-vivências”. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE

CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, 14, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre, CBCE, 2011. Disponível em: [http://cbce.tempsite.ws/Congressos/index.php/XVII\\_COMBRACE/2011/paper/view/3308](http://cbce.tempsite.ws/Congressos/index.php/XVII_COMBRACE/2011/paper/view/3308) . Acessado em: 07 dez. 2012.

BOATO, E. M. *Introdução à Educação Psicomotora. A vez e a voz do corpo na escola*. 3a. Ed. Brasília: IEPSE, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: Ministério de Educação, 1997.

BUENO, M. J. *Psicomotricidade Aquática*. In. PRISTA, R. M. (org.) *As formações brasileiras em Psicomotricidade*. São Paulo: All Print, 2010. p. 79-94.

DINIZ, Soraya Valenza. *Corpo Expressão: Uma proposta de Arte na Educação Especial*. *Site & Insight Educação e Comunicação - Revista Acadêmica – FAST*. v. 1, p. 145-158, 2003.

DSM-IV-TR. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4<sup>th</sup> ed. rev. Washington, DC, 2000.

FABBRI-DESTRO, M. et. al. Planning actions in autism. *Experimental Brain Research*. 192(3):521-5. doi: 10.1007/s00221-008-1578-3, 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18839160>. Acessado em: 13/01/2013.

FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D. e OLIVEIRA, L. C. O Jogo da Criança Autista nas sessões de Psicomotricidade Relacional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, 2010.

FIGUEIRA, A. A. *O corpo (con) sentido na educação do autista: Em direção a uma política de inclusão*. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/347-of7b-st1.pdf>. Pesquisado em 02 de abril de 2011.

FONSECA, V. *Terapia Psicomotora: estudo de casos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRINKER, R. R. *Autismo: um mundo obscuro e conturbado*. São Paulo: Larousse, 2010.

GUTIERRES FILHO, P. *A Psicomotricidade Relacional em Meio Aquático*. Baureri: Manole, 2003.

ICD-10. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – tenth revision*. Geneva, World Health Organization – WHO, 2<sup>nd</sup>. Ed. Volume 2, 2004.

LAPIERRE, A. e AUCOUTOURIER, B. *A Educação Psicomotora na escola maternal. Uma experiência com os “pequeninos”*. São Paulo: Editora Manole, 1989.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

- LIMA, E. A. e DHALÍBERA, E. S. R. A Contribuição da Educação Física na Socialização da Criança Autista. *Anais. V Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar*. Maringá: 2007.
- LÔ, E. N. e GOERL, D. B. Representação Emocional de Crianças Autistas Frente a um Programa de Intervenção Motora Aquática. *Revista da Graduação*. Porto Alegre: Vol. 3, No 2, 2010.
- SULZBACH, A. N. e GOERL, D. B. A representação emocional de uma criança com traços autistas em um projeto de psicomotricidade relacional em ambiente aquático. *Efdeportes. Revista Digital*. Buenos Aires, Año 14, n. 138, 2009.
- TOMÉ, M.C. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. *Revista Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11, jul/dez 2007
- VAYER, P. *O diálogo corporal*. A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Manole, 1984.
- VAYER, P e RONCIN, C. *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget, SD.
- VON HOFSTEN, C. e ROSANDER, K. Perception-action in children with ASD. *Frontiers in Integrative Neuroscience*.6:115. doi: 10.3389/fnint.2012.00115, 2012. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23248590>. Acessado em 14/11/2012.
- WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.