

O JOGO DA CRIANÇA AUTISTA NAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL *

Dr. ATOS PRINZ FALKENBACH

Doutor em ciências do movimento humano

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD)/Univates

Professor do curso de educação física Univates (Rio Grande do Sul – Brasil)

E-mail: atos@univates.br

DANIELA DIESEL

Bolsista de iniciação científica – Univates (Rio Grande do Sul – Brasil)

E-mail: danieladiesel@univates.br

LIDIANE CAVALHEIRO DE OLIVEIRA

Bolsista de iniciação científica – Univates (Rio Grande do Sul – Brasil)

E-mail: lidico@univates.br

RESUMO

O presente estudo investiga os processos de aprendizagem e de desenvolvimento por intermédio do brincar de uma criança com diagnóstico de autismo nas sessões de psicomotricidade. Os objetivos do estudo são investigar a trajetória do brincar em diferentes situações da criança durante as sessões: as situações de jogo e de exercício. A metodologia utilizada é qualitativa, estudo de um caso. A coleta de informações utilizou-se das observações da trajetória de brincar do menino 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 exercício.

PALAVRAS-CHAVES: Psicomotricidade; autismo; relação professor/criança.

* O presente trabalho foi realizado com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Edital MCT/CNPq 15/2007 – Universal, processo n. 470283/2007-6). Não houve conflitos de interesses para realização do presente estudo.

O estudo que investiga o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de um menino autista está integrado às ações do Projeto de Psicomotricidade Relacional desenvolvido no curso de educação física da Univates Centro Universitário em Lajeado (RS). O projeto desenvolve uma ação comunitária para um grupo de crianças misto, isto é, composto por crianças com diferentes níveis de desenvolvimento na faixa etária entre 2 e 9 anos de idade. O projeto, que existe desde o ano de 2001, é desenvolvido junto da disciplina de psicomotricidade e tem auxiliado nas práticas formativas de acadêmicos, bem como de atendimento especializado ao público infantil de forma gratuita, é ministrado pelo professor doutor Atos Prinz Falkenbach em conjunto com os acadêmicos da disciplina.

Em poucas palavras a psicomotricidade relacional é uma prática educativa que se preocupa com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil por intermédio do brincar. A prática objetiva ampliar a trajetória do brincar das crianças participantes, favorecer a experimentação corporal e a vivência simbólica, bem como da interação com os professores e colegas. As sessões são desenvolvidas em uma rotina composta pelos ritos de entrada e de saída e o momento do brincar. Os ritos (de entrada e de saída) são momentos de organização da prática, permitem estabelecer canais de comunicação dos professores com as crianças e entre elas, preparam as crianças para brincar, bem como resgatam as produções que são comunicadas pelas crianças no rito de saída. O momento do brincar é voltado para potencializar experiências corporais e de vivências simbólicas, permitindo as relações com os colegas, professores e objetos da prática. É nesse contexto que apresentamos as reflexões acerca do estudo de um caso de um menino com diagnóstico de autismo.

Antes de iniciar com as reflexões do caso propriamente dito é necessário refletir os fundamentos teóricos para compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento investigados. Podemos iniciar citando Amy (2001), que apresenta o conceito de Leo Kanner sobre o autismo pela primeira vez no ano de 1943 como uma doença da linha das psicoses, caracterizada por isolamento extremo, alterações de linguagem representadas pela ausência de finalidade comunicativa, rituais do tipo obsessivos com tendências à mesmice e movimentos estereotipados. Nessa abordagem, a doença centrava suas origens em problemas das primeiras relações afetivas entre mãe e filho, que comprometiam o contato social, ideia extremamente difundida até meados da década de 70 no século XX.

O autismo é definido como um transtorno do desenvolvimento que geralmente está associado a outras síndromes e é facilmente confundido com deficiência mental. É descrito como uma síndrome comportamental com causas múltiplas e

caracterizado por déficit na interação social, ou seja, dificuldade em se relacionar com o outro, déficit de linguagem e alterações de comportamento.

Os relatos de Quirós e Schrage citados por Negrine e Machado (2004) destacam que no autismo precoce os sintomas aparecem no decorrer do primeiro ano de vida pós-natal e as crianças caminham antes de pronunciar as primeiras palavras condicionadas. Crianças com esses sintomas costumam se isolar, evitam contato com os demais por meio do olhar e apresentam, com o passar do tempo, dificuldades na comunicação oral, sendo que tanto crianças do sexo masculino, quanto as do sexo feminino podem ser afetadas. Muitos sintomas de atraso mental aparecem progressivamente, as dificuldades cognitivas são típicas dessa síndrome, e o prognóstico de boa socialização é obscuro.

Na investigação dos autores a psicopatologia autística ou Síndrome de Asperger, como também é denominada, é diferente. Começa por volta do terceiro ano de vida pós-natal e é perfeitamente observada na escola infantil. A comunicação verbal sofre uma estagnação, embora a criança já tenha aprendido a se comunicar por meio da fala, bem como também evita contato ocular com os demais. Os autores apresentam estudos que demonstram que prevalece nos meninos, e que o prognóstico de sociabilização é de regular a bom, se for providenciada com antecedência uma boa assistência profissional. Tomando como referência para discussão os aportes dos autores, pode-se inferir que se tratam de duas síndromes, que apresentam sintomas comuns e desdobramentos distintos, já que os portadores da Síndrome de Asperger teriam um bom ou razoável prognóstico de sociabilização, aspecto fundamental no processo de desenvolvimento humano.

É importante ainda apresentar os estudos de O'Regan (2007), que vai apresentar as duas síndromes, Asperger e autismo, com suas respectivas características. O autor caracteriza as síndromes em seus aspectos negativos, muito ao estilo das perspectivas biomédicas. É interessante compreender que as descrições se mantiveram pautadas no ambiente da definição e da caracterização, bem ao estilo biomédico. Tal estilo destaca a perspectiva da categorização e do destaque aos aspectos negativos da deficiência, muito presente na literatura da década de 1980. Vygotski (1997) vai destacar ainda no ano de 1930 que muito se estudou acerca das deficiências e suas características negativas, porém os estudos acerca de suas potencialidades seria uma preocupação das investigações do futuro.

Negrine e Machado (2004) estão situados em um referencial que se preocupa com as possibilidades de aprendizagem de crianças autistas. Explicam que os primeiros sinais da Síndrome de Autismo, em geral, não são logo percebidos pelos pais, embora na maioria dos casos tais sinais possam estar presentes desde os primeiros meses de vida. Negrine e Machado (2004) realizaram entrevistas com as famílias das

crianças que estudaram e ouviram relatos no sentido de que o desenvolvimento de seus filhos era normal até os dois ou três anos de idade. Por algum motivo, em razão de algum fato significativo, notaram regressão em algumas habilidades já adquiridas (a mais comum é a fala), ficando nítidas, a partir daí, as alterações no desenvolvimento e comportamento. Entretanto, no decorrer das falas de algumas mães, comentando algumas situações da criança quando era bebê, pode-se perceber alguns sintomas pelos quais não deram maior importância. Por exemplo: o bebê quando mamava regurgitava o leite em forma de arco. Outro sintoma relatado foi o desprazer que evidenciavam ao ganhar um aconchego no colo da mãe, demonstrando desconforto por meio de choro, que só cessava quando ele era colocado no berço. Esses comportamentos foram identificados por estudiosos do assunto como sintomas do bebê autista, mas isso não significa que todos apresentam tal comportamento.

Negrine e Machado (2004) afirmam que o diagnóstico do autismo, ao mesmo tempo em que gera angústia nos pais, também é tema de controvérsia entre os especialistas. Sabe-se de casos equivocados, emitidos com ressalvas, demonstrando insegurança do profissional que fez o laudo. Esse também é um fator que tem colaborado com a ansiedade dos pais. O dilema dos pais existe e a pergunta sempre é a mesma: meu filho é um autista?

Segundo os autores, se o diagnóstico é importante, mais importante é saber que ferramentas pedagógicas podem ser utilizadas para ajudar a criança autista a avançar. Podemos citar que o “brincar” é uma possibilidade pedagógica. Vygotsky (2000) relata que no brincar a criança cria uma situação imaginária, que em algumas circunstâncias exercita níveis de compreensão cultural maior do que a criança possui. Também revela suas emoções, suas vontades e seus desejos.

Winnicott (1975) analisa o brincar em uma perspectiva psicanalítica, mas contribui para entender como o brincar está relacionado com as necessidades da criança e com as manifestações de seus desejos. O brincar é a externalização de seus pensamentos. Fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e propicia o desenvolvimento de contatos sociais. Assim, o ponto fundamental da criança autista é o desenvolvimento da capacidade de representar, de envolver-se nas situações de jogo.

Negrine e Machado (2004) relatam que um método utilizado na aprendizagem da criança autista é a terapia psicomotriz com enfoque relacional. Estimular as crianças a realizar atividades corporais múltiplas e variadas provocando a interação com objetos colocados à sua disposição e um contato direto e intencional com elas são estratégias utilizadas para provocar reações, emoções e sentimentos.

Na opinião dos autores o ato volitivo dos autistas, fundamentalmente para a experimentação corporal, necessita do terapeuta a iniciativa para provocar o contato corporal, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja para dar segurança na

realização de determinadas tarefas, ou ainda para fazê-las vivenciar experiências que não ocorrem sem implicação corporal. Os autores ensinam que não basta organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos: é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas.

O terapeuta corporal, para intervir com crianças autistas, deve estar preparado, não apenas para propor, mas para perceber todas as modulações tônicas do outro, para atender à sua demanda, para ser um companheiro presente em ajudá-las a superar as dificuldades com as quais se deparam. Negrine e Machado (2004) afirmam que se a criança tentar realizar algo que requer certa destreza que ainda não desenvolveu, o papel do terapeuta deve ser o de ajuda e de provocação. É preciso ressaltar que essa relação de ajuda não significa que o adulto deva agir por piedade, deve acreditar que ela será capaz de vencer obstáculos aparentes.

É importante ressaltar que as recomendações dos autores destacam o papel do terapeuta com a criança na prática psicomotora, porém a prática que desenvolvemos é realizada no papel de professores. Nesse caso procuramos seguir as orientações dos autores, mas sempre tendo muito claro o papel terapêutico e o papel educativo, esse último que desempenhamos para auxiliar, interagir e oferecer o espaço para a criança brincar.

As atitudes de ajuda que são oferecidas não ocorrem somente pelo contato físico, mas também pelo olhar, pela mímica, pela comunicação verbal, estimulando-as a realizar tarefas, estreitando as relações na formação de vínculos positivos, reforçar as conquistas mesmo quando parciais.

O processo de experimentação corporal nas práticas do Projeto de Psicomotricidade Relacional volta-se menos para treinar habilidades corporais e mais para provocar situações relacionais a partir do brincar. Situações que possam auxiliar a criança no aprendizado e na descoberta de capacidades corporais, bem como das reflexões e produções que realiza e protagoniza quando brinca no grupo.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Segundo Negrine (1999) a base analógica da pesquisa qualitativa centra-se na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Gutfreind (2005) também explica que são as narrativas e as histórias que melhor contam sobre o desenvolvimento humano. Reconhecemos que os conceitos são frios e universais, na maioria das vezes não falam sobre as pessoas e suas vidas. A pesquisa qualitativa e as descrições de casos podem auxiliar na compreensão de fenômenos reais que favorecem uma sensibilidade acerca da realidade das pessoas.

Para Molina (1999) o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica, é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se afirmar que o estudo de caso se perfila perfeitamente na tradição da investigação qualitativa e, obviamente, não está esgotado por essa perspectiva metodológica. Em se tratando de estudos qualitativos, temos que considerar a existência de problemas que necessitam uma microinvestigação.

No presente estudo², analisamos o brincar de uma criança autista em aulas de psicomotricidade realizadas no Complexo Esportivo da Univates, localizado na cidade de Lajeado (RS). A temporalidade das aulas é de uma vez por semana no desenvolvimento do segundo semestre de 2007. As sessões foram desenvolvidas nas segundas-feiras à noite no horário das 19h15 às 20h45. As sessões foram ministradas pelo professor doutor Atos Falkenbach em companhia dos acadêmicos da disciplina de psicomotricidade do curso de educação física da Univates. O instrumento utilizado para coleta de informações foi a observação com pautas definidas como: a) a trajetória de brincar: situações de jogo e de exercício; e b) as relações da criança com os colegas e professores. As observações totalizaram o número de 16 registros.

O processo de análise das informações se deu através da elaboração de categorias que permitiram o agrupamento de questões significativas do conteúdo coletado. O procedimento permitiu organizar categorias como: a) relação da criança autista com os professores e colegas; b) iniciativa para brincar; e c) a trajetória de brincar: as situações de jogo e de exercício.

No desenvolvimento das descrições da criança protagonista do estudo optamos por nos referir a ele chamando-o de “menino”. Descrevemos como “professores” todos os que atuam como professores na sessão, isto é: o professor Atos Prinz Falkenbach (professor da disciplina de psicomotricidade e coordenador do projeto) e os acadêmicos em processo de formação que interatuam em conjunto nas práticas que são em número de três professores auxiliares.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA COM OS PROFESSORES E COLEGAS

Assinalamos que um dos pontos fortes da psicomotricidade relacional é a relação com os pares, professores e objetos. A premissa de Vygotsky (2000) é de potencializar as relações sociais como fator que favorece a aprendizagem. Para o autor

2. Como procedimentos de cuidados éticos informamos que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Univates na data de 18 de abril de 2007 com o número CEP 110.

a aprendizagem é um processo social que influencia e modifica o desenvolvimento interno. Assim as relações que favorecem modelos, orientação, compartilhamento de experiência e saberes favorece os avanços internos da criança. A partir das observações realizadas foi possível perceber que o menino se apegou afetivamente com um dos professores, preferindo por várias vezes brincar apenas com ele. É como descreve a observação que segue:

19:54h levanta e vai em direção do professor, chama-o para brincar. Pega uma bola e joga para o professor. Enquanto o professor está com a bola o menino fica pulando, sorrindo e movimentando os braços. O professor atira a bola, ele pega com as duas mãos e toca em sua direção com força. Pula na ponta dos pés. Outra professora vem e o abraça, ele ignora. Volta a jogar bola com o professor. Faz o movimento várias vezes (Observação n. 7 em 12 nov. 2007).

Apesar de a literatura destacar evidências acerca do distanciamento e da necessidade de isolamento da criança autista, é possível destacar um bom comportamento de relação com o professor que desenvolveu bom apego afetivo. Reconhecemos que a afetividade proporciona um excelente caminho para a aprendizagem, assim o fato de haver uma relação afetiva entre professor e a criança possibilitou bons desempenhos na trajetória de brincar do menino.

Apesar de a relação do menino com seus colegas ser amigável, ele não costumou brincar com eles, procurou com frequência o professor e brincava em sua companhia na maior parte da sessão. Para que houvesse o contato com seus colegas era preciso a iniciativa de algum dos professores:

20:04h os professores chegam com o tapete mágico e estimulam o menino para sentar. O menino senta e enquanto vai sendo puxado dá tchau para o professor preferido, mantém-se sorrindo pela sala. Outra menina sobe no tapete e fica com ele. 20:06h os professores pedem para que as crianças fiquem em pé no tapete, três crianças, incluído o menino ficam em pé sendo arrastados no colchão. Andam um pouco em pé e sentam novamente. Uma menina sai do colchão e restam apenas o menino e outra menina. Os professores puxam o colchão, o passeio continua e o menino manifesta satisfação, sorri e dá tchau (Observação n. 7 em 12 nov. 2007).

A vivência dos colchões para o menino foi uma experiência corporal diferenciada e que lhe proporcionou muita satisfação. Também permitiu distanciamento do professor preferido e o aproximou dos colegas do grupo. Brincar em companhia dos colegas do grupo foi significativo para o menino, pois lhe possibilitou estar mais presente na relação com os colegas, mais ainda em uma atividade satisfatória, elemento que o ajuda a entender a importância da relação com os pares.

INICIATIVA PARA BRINCAR

A iniciativa para brincar é um comportamento interessante para avaliar o desenvolvimento da criança. A iniciativa está relacionada à segurança da criança, sua curiosidade e desejo exploratório, bem como o estabelecimento de iniciar-se com seus colegas, procurando-os para brincar. O desenvolvimento das observações permitiu destacar um comportamento ainda repetitivo do menino. Por várias vezes foi possível observar que ele perseverou brincando da mesma maneira. O início de uma forma de brincar seguia com esta por boa parte da aula.

20:04h o rito de entrada termina e o professor libera as crianças para brincar. O menino vai até os colchões, subindo e pulando em seguida. Fica pulando em seu lugar enquanto espera sua vez de pular no colchão. O menino persiste nesta brincadeira. O professor se disponibiliza para brincar com o menino mas ele não quer e continua a pular no colchão (Observação n. 1 em 10 set. 2007).

Apesar de o menino ter iniciado a brincar de pular, há perseverança e repetitividade no brincar. Assim o menino precisa da iniciativa do professor para variar sua brincadeira. Negrine e Machado (2004) afirmam que é necessário que o terapeuta tome iniciativa para provocar o contato corporal, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas, seja para fazê-las vivenciar experiências que não ocorrem sem implicação corporal. Estamos cientes de que não somos terapeutas no processo desenvolvido com o menino, mas na postura de professores podemos adotar posições próximas àquelas descritas por Negrine e Machado. Portanto, não basta organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos, é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas. Como professores nos preocupamos em constantemente oferecer novas alternativas para o menino brincar.

20h vai até a professora que está com uma corda, brincam de cabo de guerra. O menino faz força puxando a corda para si. 20:10h as professoras fazem cobrinha com a corda e o menino toma iniciativa de pular sobre a corda, sorri e balança muito as mãos. Ao passar pela corda, pára e pula no seu lugar usando os dois pés para impulsão (Observação n. 2 em 12 nov. 2007).

O uso das cordas foi um elemento motivador para o brincar do menino. Primeiro serviu como um objeto de comunicação que aproximou o menino das professoras. A participação do menino nessa primeira atividade favoreceu sua iniciativa para brincar de outras formas com as cordas. Percebemos que a iniciativa para brincar também é um exercício de estímulo que parte dos professores. Auxiliar

para brincar e a obter confiança e iniciativa são aspectos educativos fundamentais para a aprendizagem da criança (FALKENBACH, 2005).

A TRAJETÓRIA DE BRINCAR: AS SITUAÇÕES DE JOGO E DE EXERCÍCIO.

De acordo com Negrine (1994) a trajetória de brincar da criança é um dos indicadores de saúde mental da criança. O brincar da criança é manifestação de suas necessidades e desejos internos. Assim a forma como a criança brinca é a forma como a criança pensa e imagina. A trajetória de brincar da criança é composta por atividades de jogo e de exercício. O jogo somente pode ser jogo na presença do componente simbólico (VYGOTSKY, 2000). O exercício é o movimento técnico e está a serviço das atividades conscientes da criança, por sua vez, o jogo como externalização de representações mentais está mais a serviço das atividades inconscientes, que são respectivas às memórias da criança.

A trajetória de brincar do menino demonstrou que gosta de fazer uso de atividades exploratórias na modalidade de exercício. As observações descrevem muitas situações de pular, correr e rolar. São repetidas situações desses movimentos em muitos momentos da sessão. As observações descrevem as situações de exercício do menino:

19:47h levanta, vai até a rampa, pula e cai de pé. Sobe e fica pulando no colchão. Vai até a rampa e repete o mesmo movimento. 19:49h engatinha pela ponte, chega ao outro lado e fica parado, observa outras crianças brincando na ponte. Volta engatinhando pela ponte e pula novamente na rampa (Observação n. 6 em 29 out. 2007).

19:51h o menino se ergue, corre sobre a ponta dos pés e bate palmas, rola lateralmente, caminha até a ponte e engatinha devagar por cima da ponte. Uma colega vem em sentido contrário da ponte e o menino sinaliza com a mão para ela esperar até que ele passe. Chega ao outro lado da ponte e pula, desce e corre até o colchão, sobe e passa na ponte. Novamente faz sinal para um colega esperá-lo passar. Corre pela ponte e grita para o professor não pegá-lo. Deita no colchão de barriga para baixo e faz movimentos levantando as pernas (movimento de peixe) (Observação n. 5 em 22 out. 2007).

As observações descrevem uma trajetória de brincar de boa intensidade e dinâmica. Há presença de um significativo tempo de atividades dinâmicas do menino nas sessões. Tal comportamento se diferencia um pouco das descrições da literatura especializada na área que descreve tendências ao isolamento da criança e dificuldade em suas comunicações com os pares. Apesar de brincar maior parte do tempo com o professor, percebemos boas interações com os pares, mesmo

em situação passiva, tal como olhar os colegas brincando. Os modelos e o ritmo da turma da criança foram auxílio e contribuições na dinâmica de brincar do menino.

Para que houvesse situações de jogo, a intervenção de algum dos professores foi bem-vinda como auxílio e orientação. O menino demonstrou gostar muito dos jogos de fugitivo e de pegador com os professores.

19:52h o menino foge do professor engatinhando pela ponte. 19:55h atravessa novamente a ponte fugindo do professor, ri muito, corre até a rampa onde é pego, escapa e corre pela sala. Provoca o professor para que o pegue, chega próximo ao professor engatinhando e o chamando para o pegar. 19:59h corre atrás do professor até a ponte, onde a partir daí o professor passa a ser o perseguidor [...] (Observação n. 6 em 29 out. 2007).

19:55h o menino grita quando a professora vem com um fantoche de jacaré. A professora mostra o jacaré que fica abaixo dos colchões na mão da professora. A professora faz de conta que tenta pegá-lo com o jacaré, o menino grita e foge engatinhando, chega próximo ao colchão inclinado e rola para fugir do jacaré que faz a volta para pegá-lo (Observação n. 5 em 22 out. 2007).

Os jogos do menino também se manifestam em atividades dinâmicas, são brincadeiras de pegador e de fugitivo, que trabalham com os desejos de ser pego, de ser querido e de perseguir e pegar o outro, desejar o outro. São jogos com um caráter primitivo, mas muito presente nas atividades da criança e que sempre estão regulando os desejos de ser o desejado e o desejoso, ligados à afetividade. O ponto fundamental para o menino é a sua capacidade de representar, desenvolver os papéis e de desempenhar a atividade envolvendo-se no jogo. A partir do desenvolvimento descritivo das categorias originadas das observações, podemos iniciar as considerações finais do presente artigo.

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 o menino de avançar em sua relação social e em sua trajetória do brincar nas sessões de psicomotricidade. Tanto as relações como a forma de brincar obtiveram demonstrações de mudanças no processo de suas participações nas sessões. Um dos aspectos que melhor repercutiram sobre o menino foi a satisfação demonstrada ao brincar e interagir nas sessões. 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 sessões 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 sessões, demonstrou estar agindo naturalmente com os colegas e professores, principalmente nas situações de comunicação, seja nas rotinas de organização da sessão ou 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 pelo menino foram em grande parte demonstrações afetivas, aspecto fundamental em qualquer ser humano. As sessões oportunizaram vivências afetivas interessantes ao desenvolvimento do menino, uma vez que a criança autista costuma apegar-se a algum objeto ou pessoa.

Em síntese, podemos considerar que as sessões de psicomotricidade relacional 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.

Autistic children playing activities during relational psychomotricity sessions

ABSTRACT: The present study investigates the learning and developing process of a child diagnosed with autism, playing in psychomotricity sessions. The aim of this study is to investigate the course of the child's playing in different situations during the sessions of play and exercise. A qualitative methodology was utilized: the study of a case. Information was collected from observations of the child's playing, and from documentary analysis. Through the information collected, we have evidenced situations where the autistic child related to professionals and colleagues, and of initiative in playing and exercising.

KEY WORDS: Psychomotricity; autism; teacher/child relation.

El jugar del niño autista en sesiones de psicomotricidad relacional

RESUMEN: El presente estudio investiga los procesos de aprendizaje y desenvolvimiento al jugar, de un niño con diagnóstico de autismo, en sesiones de psicomotricidad. El objetivo de este estudio es investigar la trayectoria del jugar del niño en diferentes situaciones durante las sesiones de juego y ejercicio. Se utilizó una metodología cualitativa: el estudio de un caso. Se recolectó información a partir de observaciones del jugar del niño, y de análisis documental. A través de la información recolectada, hemos evidenciado situaciones en las que el niño autista se relaciona con los profesionales y compañeros, y de iniciativa al jugar y hacer ejercicio.

PALABRAS CLAVES: Psicomotricidad; autista; relación profesional/niño.

REFERÊNCIAS

AMY, M. D. *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FALKENBACH, A.P. *Crianças com crianças na psicomotricidade relacional*. Lajeado: Univates, 2005.

GUTFREIND, C. *Vida e arte: a expressão humana na saúde mental*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOLINA, R. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 95-105.

NEGRINE, A. S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NEGRINE, A. S. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. V. 1. Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____.; MACHADO, M. L. S. *Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudo de casos*. Caxias do Sul: Educus, 2004.

O'REGAN, F. *Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

YOGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

YOGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Imago, 1975.

Recebido: 1 abr. 2009
Aprovado: 28 jun. 2009

Endereço para correspondência
Atos Prinz Falkenbach
Rua Rui Barbosa, 167/702
Lajeado-RS
CEP 95900-000