



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

EDGAR ZANOTTO

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA - RS
2023

EDGAR ZANOTTO

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

Monografia submetida ao curso de graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Física.

Professor. Dr. Juarez Oliveira Sampaio
Orientador

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA - RS
2023

Este trabalho é dedicado aos meus filhos Lorenzo e Luiza, que tanto me fazem feliz simplesmente por me fazerem entender o que significa o amor. Esta relação me proporciona a segurança, força e motivação para seguir em frente e cumprir mais esta etapa da vida com muita alegria e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus Cristo pela capacidade e saúde, mas principalmente pela fé Nele que me conduz a seguir em frente sempre.

À Escola Estadual Professora Gregória de Mendonça com seus alunos incríveis, mas principalmente, aos professores Tamara, Rogério e Andréia que são professores de Educação Física e colaboraram de forma significativa no processo de ensino.

Ao orientador, Professor Dr. Juarez Oliveira Sampaio, que com muita dedicação e paciência conduziu de forma brilhante os ensinamentos necessários para ajuste e conclusão do trabalho.

“É preciso que a escola possa olhar para os alunos, todos eles, inclusive aqueles que têm diferenças funcionais, não como alguém que está no mundo em condições inesperadas ou incompletas, mas como um sujeito inteiro. Sem faltas. Não é sobre acolher esta presença, mas sobre construir juntos uma existência comum, em benefício de todos.”

Mariana Rosa

RESUMO

O presente estudo apresentou como propósito investigar, na literatura científica, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da inclusão. Para isso utilizamos como base para pesquisa a base eletrônica de dados: Google Scholar, Periódicos da Capes e SciELO (Scientific Electronic Library Online). Primeiramente, foram abordados os aspectos históricos e conceituais do TEA para conseguir identificar as manifestações dos autores e detectar as singularidades e especificidades dos(as) alunos(as) com TEA. Na sequência, investigamos a educação especial e o arcabouço legal que serve de apoio para educação inclusiva, relacionando-se a legislação com a educação inclusiva na atual conjuntura. Após trilhar pelos aspectos históricos, conceituais e respaldos da inclusão escolar, buscou-se identificar as práticas pedagógicas e científicas de inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física escolar. Em todo o processo de estudo sobre o TEA orientamo-nos com informações sobre o tema para responder questões que podem compor problemáticas de professores(as) da Educação Física. Por exemplo, nas práticas escolares buscamos fornecer suportes para colaborar com possíveis soluções visando proporcionar a inclusão integral dos(as) alunos(as). Nesse processo, compreendendo as especificidades físicas e cognitivas de estudantes com autismo, com a finalidade futura de atingir os objetivos no processo de ensino/aprendizagem. Na pesquisa identificamos alguns aspectos significativos na inclusão de estudantes com autismo em aulas de educação física, destacando-se a necessidade de estrutura física e pedagógica das escolas para conseguir uma inclusão efetiva. Por fim, foi determinante o estudo para entender que o movimento de inclusão escolar é complexo e demanda o envolvimento das instituições governamentais e de ensino, da comunidade escolar e dos familiares em ambiente colaborativo para que se consiga atingir os objetivos de inclusão.

Palavras-chave: TEA, Inclusão Escolar, Educação Física Escolar Inclusiva.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate, in scientific literature, Autism Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of inclusion, considering historical-cultural theory, using the electronic database as a basis for research: Google Scholar, Periódicos da Capes and SciELO (Scientific Electronic Library Online). Firstly, the historical and conceptual aspects of ASD were addressed in order to identify the authors' manifestations and detect the singularities and specificities of students and/or children with ASD. Following the course completion work, special education and the legal framework that supports inclusive education were addressed, relating legislation to inclusive education, directing the study towards the development of inclusion aspects in the current educational situation. After exploring the historical, conceptual and inclusion aspects in special education, we sought to identify the pedagogical and scientific practices for including students with ASD in school physical education classes. Throughout the study process on ASD, knowledge on the topic was sought so that, if insertion into the educational job market occurs, one can be prepared to face the difficulties presented and collaborate to seek solutions effectively, aiming to provide the inclusion of efficient and comprehensive way for students, understanding their physical and cognitive specificities, with the future purpose of achieving objectives in the teaching/learning process. During the research, some significant aspects of knowledge were addressed, highlighting the need for a physical and pedagogical structure in schools to achieve effective inclusion. Studies have shown that the inclusive environment treats diversity as something positive and present in society, which must also be reflected in the school, in the teaching process. Still in response to the study carried out, it was found that inclusion is a recent process, both in legal provisions and in application in the school community. Finally, the study was crucial in understanding that the school inclusion movement is complex and demands the involvement of government and educational institutions, the school community and family members in a collaborative environment so that inclusion objectives can be achieved efficiently.

Keywords: ASD, School inclusion, Inclusive School Physical Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| AGRADECIMENTOS | 4 |
| RESUMO..... | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| INTRODUÇÃO | 9 |
| Objetivo Geral: | 10 |
| Objetivos Específicos: | 10 |
| CAPÍTULO 1 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | 11 |
| O comportamento de crianças com TEA | 13 |
| A comunicação das crianças com TEA | 14 |
| A interação social de crianças com TEA | 14 |
| CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 17 |
| CAPÍTULO 3 - A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... | 21 |
| O processo de inclusão na escola..... | 21 |
| Distintas formas de conceber o TEA e processos interventivos | 25 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 32 |
| REFERÊNCIAS | 34 |

INTRODUÇÃO

A experiência de efetivar o estágio de educação física na Educação Infantil e trocar aprendizagens com uma criança com deficiência despertou a necessidade de estudar o tema sobre inclusão escolar.

Nas observações que desenvolvia durante o estágio percebi que um aluno de 5 anos de idade apresentava dificuldade de socialização, não mantinha o foco nas atividades propostas, mantinha um comportamento isolado e permanecia um grande período com o mesmo brinquedo. No primeiro dia de observação questionei a professora titular sobre o estudante e ela me informou que ele possuía o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Após este primeiro contato o que despertou efetivamente a necessidade de estudar sobre o TEA foi a dificuldade de ensinar e incluir a criança com o transtorno do espectro autista nas aulas de educação física. O aluno estava apenas inserido na escola, compartilhava o mesmo espaço com os demais, contudo não vivenciava um processo de inclusão, não havia atividades em um planejamento com objetivos e propostas inclusivas. Na minha percepção, faltavam orientações escolares, formação dos profissionais, dos(as) professores(as) e do estagiário, para poder proporcionar um desenvolvimento integral do aluno autista e dos demais colegas dentro da dinâmica do ensino inclusivo.

Foi a partir desse contexto que direcionei este estudo para buscar desvendar e entender o TEA, pois já estava na fase final do curso de Licenciatura em Educação Física e não tinha conhecimento sobre o assunto.

Assim, o primeiro passo envolveu a escolha do objetivo geral com a perspectiva de investigar o TEA no contexto da Educação Física Escolar em uma perspectiva da inclusão. Ele desdobrou-se em objetivos específicos, particularidades que contemplam desvendar as singularidades do TEA e como algumas características manifestam-se no comportamento da criança, bem como buscar compreender perspectivas inclusivas no contexto da educação escolar. Neste contexto de pesquisa, nos periódicos e publicações, buscou-se ainda, identificar processos de inclusão das crianças com TEA e identificar formas e modelos de atuação inclusivas para estudantes com TEA, especificamente, na disciplina de Educação Física. Para isso, utilizamos como base para pesquisa a base eletrônica de dados: Google Scholar, Periódicos da Capes e SciELO (Scientific Electronic Library Online), do período de 2019 a 2023, além disso, foram utilizados artigos relevantes no que se refere à Educação Física

Inclusiva que não estavam elencados nos critérios específicos de busca eletrônica citados anteriormente.

Com o desafio de estudo proposto o trabalho foi dividido em três capítulos que abordaram o tema de acordo com os objetivos. No primeiro capítulo foram elencados textos sobre o TEA abordando cronologicamente os aspectos históricos e os conceitos sobre o tema. O segundo capítulo aprofunda o estudo na questão da inclusão escolar definindo os dispositivos legais que dão suporte para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado no contexto escolar. Este capítulo apresenta as informações básicas necessárias que a escola e o educador necessitam para efetivar seu trabalho pedagógico buscando a inclusão, tendo como apoio as diretrizes e os dispositivos legais.

No terceiro e último capítulo foram apresentados propostas e modelos de atuação inclusivas para disciplina de Educação Física. Foram definidos processos de inclusão escolar na disciplina de Educação Física, estratégias pedagógicas e processos interventivos encontrados na literatura e pesquisas científicas.

No presente trabalho buscou-se de forma clara e objetiva entender as características e conceitos sobre o TEA, seu contexto, estudo histórico e o processo de inclusão na escola e na disciplina de Educação Física. Por fim, explicitamos nossos objetivos.

Objetivo Geral

Investigar o TEA no contexto da Educação Física Escolar em uma perspectiva da Educação Inclusiva.

Objetivos Específicos

- Entender as singularidades gerais do TEA e algumas características que manifestam-se no comportamento da criança;
- Compreender a perspectiva da Educação Inclusiva no contexto escolar e, especialmente, a inclusão de crianças com o TEA;
- Identificar formas e modelos de atuação inclusivas para estudantes com TEA na disciplina de Educação Física.

CAPÍTULO 1 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo é em espectro com habilidades e limitações, mas se o foco for as limitações, nunca enxergaremos as possibilidades. Abra sua mente!

Gretchen Stipp

Para este trabalho foi necessário para o entendimento do TEA um estudo histórico sobre o assunto, deste modo, escolhemos uma investigação de publicações na área e sistematizamos uma análise das contribuições elencadas dos principais estudos sobre o tema, entendendo-se que ainda há muito para descobrir.

No Brasil não há uma pesquisa quantitativa sobre a incidência do TEA, porém segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) estima-se que 1% da população brasileira apresenta a condição do autismo, cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos, normalmente aparece nos três primeiros anos de vida, quatro vezes mais comuns em indivíduos do sexo masculino do que no feminino (PAIVA JÚNIOR, 2019).

Estudos específicos que foram publicados e que apresentaram de forma pioneira as singularidades do modo de ser do autismo ocorreram nos anos de 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner, e em 1944 pelo também psiquiatra Hans Asperger. Leo Kanner, em seus estudos com crianças, descobriu fatos interessantes e recorrentes sobre o desenvolvimento atípico que elas apresentavam. Dentre os comportamentos identificados pelo psiquiatra destacavam-se o isolamento social, dificuldade em estabelecer relações, restrições de interesses, atividades repetitivas com objetos, ausência de contato visual e atividades imaginativas, inabilidades comunicativas, manifestadas pelo atraso ou ausência de linguagem verbal (PAIVA JÚNIOR, 2019).

A incapacidade de se relacionar com as pessoas apresentava-se como a dificuldade mais notável nas observações clínicas. Embora até hoje não se tenha descoberto as causas do autismo, Leo Kanner considerou que essa incapacidade seria inata, de origem biológica, pois, segundo o autor, essas crianças apresentavam desde muito cedo a ausência de gestos antecipatórios (ex.: estender os braços para ser pego no colo e inclinar o rosto), ou ainda recusar/ ignorar qualquer estímulo do meio externo (PAIVA JÚNIOR, 2019).

No ano de 1952 a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association* – APA) publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - DSM), o DSM-1. O manual servia como uma referência geral das condições psiquiátricas para pesquisadores,

doutores e clínicos estudarem as características das doenças, síndromes e transtornos mentais. O DSM contém as nomenclaturas, padrões e critérios para a investigação de diagnósticos de transtornos mentais estabelecidos. Na primeira edição do manual, os diversos sintomas de autismo foram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, deste modo, os estudiosos não consideravam como uma condição específica e separada.

Nos finais dos anos de 1970 o psiquiatra Michael Rutter classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, ocasionando um novo alicerce na compreensão do transtorno. O autor caracterizou o autismo com base em quatro critérios:

- 1 atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual;
- 2 problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada;
- 3 comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos;
- 4 início antes dos 30 meses de idade.

Aliados à produção científica de Rutter, advinda a década de 1980 foram produzidas muitas pesquisas científicas sobre o autismo, o que influenciou de forma significativa a elaboração de novas versões do manual psiquiátrico, como o *DSM-3*. O novo manual reconheceu pela primeira vez o autismo como uma condição específica e classificou-o em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). O termo utilizado reflete o fato de que múltiplas áreas funcionais do cérebro são afetadas pelas características que envolvem o autismo, bem como as condições físicas e cognitivas relacionadas ao autismo (MARTINS, 2019).

Ainda na década de 1980, a mãe de uma criança autista, a psiquiatra Lorna Wing desenvolveu o conceito de autismo como um espectro e definiu o termo Síndrome de Asperger, em relação ao autor Hans Asperger. O empenho e trabalho de Wing revolucionou a forma como o autismo era entendido, e sua influência foi manifestada em todo o mundo. Como pesquisadora e atuante na medicina psíquica, a estudiosa defendeu uma melhor compreensão e serviços para indivíduos com TEA. Além disso, Wing fundou a National Autistic Society, em parceria com Judith Gold, e o Centro Lorna Wing (Revista Eletrônica Autismo e Realidade, 2022).

O aspecto histórico demonstra muitas abordagens científicas até chegar à nomenclatura do Transtorno do Espectro Autista, amplamente utilizada nos dias atuais. Atualmente, todos os transtornos inseridos no espectro de autismo estão reunidos neste diagnóstico. Isso inclui autismo infantil, transtorno com hipercinesia, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância, na medicina esta nova classificação

efetiva ocorreu com a publicação da Classificação Internacional de Doenças - CID 11, que entrou em vigor em janeiro de 2022 e no DSM-5, desde 2013.

A CID-11, classifica o autismo com um código próprio, o 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com as seguintes especificidades:

- **6A02** – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
- **6A02.0** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- **6A02.1** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- **6A02.2** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- **6A02.3** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- **6A02.4** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
- **6A02.5** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
- **6A02.Y** – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
- **6A02.Z** – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

O TEA está assim definido, pois é classificado como transtorno persuasivo de neurodesenvolvimento. De acordo com a OMS, as subdivisões e classificação passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. Dessa forma, a intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

É importante destacar além da classificação técnica, de forma mais específica as manifestações que as crianças com TEA apresentam na forma comportamental, de comunicação e interação social perante os demais, como forma de orientação para um possível encaminhamento diagnóstico.

Constatadas estas manifestações, é necessário descrever brevemente sobre as principais características que envolvem o dia a dia da criança com TEA, para melhor compreensão dos atos e de sua dinâmica de relacionamentos.

O comportamento de crianças com TEA

A criança autista pode ter interesses limitados e restritos, além disso, se comportar de forma estereotipada – repetitiva. Alterações na rotina podem trazer desconforto e irritabilidade, contudo, não devemos engessar a forma de ensino e as relações, a pedagogia lúdica, integrativa, inclusiva e com novos significados proporcionam o desenvolvimento mais completo e eficaz. O aluno se apega em seus interesses e pode adquirir bom entendimento e habilidade em determinada área em que mantém o foco, assim demonstrar e promover diversidade no ensino pode determinar novos interesses e novas habilidades para criança com TEA, bem como para os demais alunos.

A comunicação das crianças com TEA

Na comunicação, um dos pontos essenciais que marcam o autismo, refere-se a uma das maiores dificuldades, a dificuldade na apropriação e utilização da linguagem. É característica de algumas crianças com TEA, a dificuldade de comunicação verbal e não verbal. Também pode ocorrer falas repetitivas de forma instantânea do que foi dito ou de falas passadas. É importante, neste contexto, observar o aluno que muitas vezes tenta a comunicação com o outro, mas não é compreendido por falta de conhecimento da parte docente que não compreende as diversas formas de manifestações que a criança com TEA pode apresentar. A observação e avaliação contínua permite ao educador entender o indivíduo e construir vínculos afetivos importantes que são necessários para planejar o ensino e aplicar as melhores opções lúdicas, construtivas de aprendizagens e de socialização para os alunos com TEA.

A interação social de crianças com TEA

A dificuldade de socialização pode ser considerada a base dos sintomas de funcionamento autístico, sendo considerada a área mais prejudicada e evidente, em razão de dificuldades como a de interpretar os sinais sociais, as intenções do outro e regras sociais de determinado contexto (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A dificuldade em relacionar-se com os outros e de compartilhar seus sentimentos, gostos e emoções ocasionam a dificuldade na relação social, em algumas situações, quando conseguem uma interação é por pouco tempo, não conseguem uma relação social contínua, pois seu modo de agir acaba por provocar o distanciamento dos demais que precisam aprender a incluir pessoas com dificuldade de comunicação e demais diversidades. A partir dessas compreensões, é fundamental que o(a) professor(a) de Educação Física tenha acesso a essas

informações que envolvem o Transtorno do Espectro Autista para desenvolver seu trabalho de forma inovadora e inclusiva.

Os conceitos sobre o assunto são diversos em muitos aspectos. Desde as primeiras descobertas sobre o autismo realizado por Kanner, em 1943, até os dias de hoje, há muitas controvérsias em relação à conceituação, ao diagnóstico e à terapêutica desse transtorno. Atualmente, o autismo é definido como TEA e caracterizado pela tríade comportamental composta por déficit na comunicação, interesses restritos e estereotipados e prejuízo na interação social, que se relacionam de forma dependente (ADRIA et al., 2019).

Conseguir diagnosticar o TEA ou qualquer outro tipo de deficiência física ou cognitiva é muito importante, pois assim, pode-se interferir consideravelmente, de maneira direta e correta no planejamento das intervenções e ações pedagógicas.

Autores como Gadia, Tuchman e Rotta (2004 apud LIMA et al., 2017), definem autismo pela carência de interação e comunicação, por idiosincrasia repetitiva, repertório lacônico de interesses e atividades, sendo esses identificados com idade anterior aos três anos. O indivíduo com autismo pode apresentar um desenvolvimento significativo na comunicação verbal, alfabetização, interação social, entre outras habilidades, dependendo da intervenção adequada, educacional ou clínica, para cada caso e do grau e intensidade comprometida no indivíduo.

De acordo com a Cartilha de Autismo e Educação (BRUNI; GADILHA; MARCO, 2013), o TEA engloba alguns diagnósticos que variam de acordo com a área de menor ou maior prejuízo para a pessoa: interação social, comunicação e comportamental. Essas características podem comprometer o envolvimento da criança em diferentes atividades, inclusive, naquelas ligadas à educação formal, incluindo-se assim, a educação física.

Com a análise do processo histórico da constituição dos conceitos que envolvem o autismo, percebe-se claramente que as dificuldades que as crianças com TEA apresentam são em níveis diferentes, cada uma possui sua singularidade, cada indivíduo, muito embora as características comportamentais referentes ao TEA estejam bem definidas, as características de cada indivíduo são únicas, pois as capacidades físicas e cognitivas são inerentes às especificidades de cada pessoa.

Tendo em vista o resultado desta investigação foi possível identificar que embora muitos estudos tenham sido realizados sobre o autismo, ainda muito precisa ser feito e pesquisado para cada vez mais aperfeiçoar o conhecimento, pois o indivíduo com TEA possui

uma complexidade em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem que demanda do corpo científico e pedagógico muito conhecimento e aperfeiçoamento contínuo.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste estudo, procurou-se elencar os dispositivos legais que tratam sobre os direitos individuais e coletivos e que podem servir de base para os projetos educacionais e sociais em relação a inclusão de pessoas com dificuldades físicas, cognitivas e sensoriais, inclusive de pessoas com TEA.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação (UNESCO, 1994) proclamam os direitos dos homens e das mulheres e dentre eles o acesso à escola regular como direito de indivíduos com necessidades específicas (BRASIL, 2015).

A Constituição Federal de 1988 considera em seu Art. 208, inciso III, como dever do Estado o processo de inclusão escolar no Brasil. Ainda em seu art. 203, estabelece que “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição a seguridade social”. Mais adiante, acrescenta: “(...) a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração comunitária” (BRASIL, 2007).

As bases fundamentais do ideário inclusivo foram apresentadas principalmente na Conferência Mundial de Educação Para Todos que culminou na “Declaração de Jomtien” em 1990 e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha – “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 2015).

No documento “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, proclama-se que as escolas comuns representam o meio essencial para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando-se que: o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (BRASIL, 1994b).

Algumas leis são fundamentais para promover a inclusão e nortear o processo de ensino. A Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca que o atendimento aos(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas deve ser preferencialmente em classes regulares e em todos os níveis e etapas do ensino (BRASIL, 1996). A partir da LDB o processo de inclusão escolar passou a ser encarado como um processo irreversível e fundamental que necessitaria de estrutura adequada atendendo a todos os indivíduos com necessidades específicas no ambiente escolar, incluindo os(as) alunos(as) com TEA.

Muitas escolas utilizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para fornecer suportes para a inclusão e aprendizagem dos(as) estudantes com diversas singularidades, inclusive com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que de acordo com o Decreto nº 6571, de 2008, é definido como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL apud TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016).

O Governo Federal em busca de atender às necessidades dos(as) alunos(as) com TEA, em 2012 promulga a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garantindo o acesso do autista à educação e ao ensino profissionalizante, como também incentivos à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento aos autistas (BRASIL, 2012). A lei prevê, que quando necessário, a instituição tem a obrigação de disponibilizar acompanhamento especializado para prover o suporte para os(as) alunos(as) com TEA.

O AEE deve ser realizado no contraturno escolar e, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, essas salas são ambientes com equipamentos mobiliários, didáticos e pedagógicos voltados a esses(as) alunos(as) com objetivo de contribuir com a inclusão escolar, bem como, garantir o acesso, participação e aprendizagem desses indivíduos. A Nota Técnica nº 24 dispõe que o planejamento e a organização do AEE devem considerar as características individuais de cada estudante, com a elaboração do plano de atendimento com vistas a eliminar barreiras que dificultem ou impeçam a interação social e a comunicação (BRASIL, 2013 apud BARBOSA; FUNES, 2016).

Constata-se que, atualmente, a legislação, advinda de um processo histórico educacional foi se formatando de acordo com os processos tão necessários de inclusão social.

As leis se originam de estudos, de seminários, da pesquisa científica e da busca da sociedade por um atendimento educacional integral.

Há que se reconhecer a tensão entre a particularidade e a generalidade na diversidade, “sem naturalizar as desigualdades e sem homogeneizar ou apagar as diferenças” (NOGUEIRA, 2010apud PAOLI; MACHADO, 2022, p. 5). As particularidades devem ser atendidas, atividades pedagógicas devem ser individualizadas no processo de inclusão, mas sempre desenvolvidas na coletividade, pois estratégias que particularizam o ensino, a ponto de segregar um(a) estudante do grupo, aprofundam sua exclusão (BRAUN; MARIN, 2016 apud PAOLI; MACHADO, 2022, p. 5).

Contudo, muitos educadores persistem no atendimento educacional na atuação cuidadora, privando os(as) alunos(as) autistas dos ensinamentos necessários ao seu desenvolvimento. A autora Silva (2016 apud PAOLI; MACHADO, 2022, p. 14) narra esta anormalidade nas propostas de inclusão, pois muitas vezes demonstram-se divergentes da proposta de ação efetivada. Professores(as) defendiam a inclusão, mas não ensinavam os conhecimentos escolares para os(as) alunos(as) autistas por considera-los(as) incapazes de serem “alfabetizados cientificamente nem de aprender ciências”.

Vigotski defende em tese sobre deficiência que:

[...] o desenvolvimento de uma pessoa que, de alguma forma, apresente um desvio biológico do usual, não é inferior em relação aos seus pares coetâneos. Quando há divergência biológica, obviamente, pode existir variações do desenvolvimento habitual. Contudo, a deficiência é criada socialmente, isto é, uma pessoa somente se percebe deficiente em sociedade, ao confrontar-se com a materialidade e revelar sua singularidade e a decorrente desconformidade de sua posição social (PAOLI; MACHADO, 2022, p. 6).

Constata-se que as manifestações sociais, as relações históricas, a troca diária no contato individual e coletivo que são objeto de exclusão, pois o indivíduo não se sente por si só “fora da caixa”, a sociedade que foi desenvolvendo costumes e preconceitos inferiorizando as pessoas em diversos aspectos.

Paoli e Machado (2022) propõem questionamentos que devem ser feitos de forma abrangente, pois diversas são as condições limitadoras na vida de pessoas com deficiência e autismo. O processo educacional deve contemplar questionamentos que englobem além de pautas de raça, sexualidade, identidade de gênero, deficiência, condições econômicas, mas, também, em suas amplas e múltiplas intersecções e interdependências sociais. No processo pedagógico o educador deve ter por esquema norteador para inclusão uma visão clara de que todos os envolvidos podem estar sofrendo algum modelo de exclusão.

As crianças, com autismo, pesquisadas por Silva (2016 apud PAOLI; MACHADO, 2022), precisam ser ensinadas junto à vida coletiva para desenvolverem as formas superiores da atividade intelectual, organizarem suas emoções, tomarem consciência de si e serem autônomas nas relações sociais, e no cuidado consigo mesma. Pois, a coletividade com significado é o fator de desenvolvimento da criança – típica ou atípica (VIGOTSKI, 2012 apud PAOLI; MACHADO, 2022).

A busca por inclusão no processo histórico-cultural é recente e demanda tempo para que o sistema educacional e a sociedade consigam atingir resultados consistentes estruturalmente e de atendimento multidisciplinar em ambiente diversificado e transformador. A escola foi constituída para atender determinados padrões e o processo de inclusão combate as barreiras hegemônicas procurando atender as singularidades existentes na coletividade. A escola deve, portanto, ser ambiente de diversidade e proporcionar propostas pedagógicas que atendam a coletividade de forma heterogênea (PAOLI; MACHADO, 2022).

Uma das principais mazelas que impedem uma educação para todos é o preconceito. O principal meio de atacar o preconceito é a aquisição e disseminação do conhecimento teórico e prático para os profissionais envolvidos com a educação inclusiva. A proposta de disseminar conhecimento possibilita superar os limites da escola, e atingir a comunidade de uma forma ampliada e com significados, na busca de refletir a bagagem instrutiva em ações que atinjam de forma positiva as manifestações e relações concretas que se apresentam na vida social de cada indivíduo, e assim, poder proporcionar uma sociedade culturalmente ativa e emancipada.

CAPÍTULO 3 – A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O processo de inclusão na escola

O processo de inclusão na escola demanda muito conhecimento e determinação, é um movimento complexo que engloba todos os atores da escola, desde a direção até a manutenção da escola, e sobretudo precisa de disseminação o tema do TEA, pois todos os envolvidos para contribuírem devem saber de forma específica como criar condições de aprendizado inclusivo com as situações que se apresentam ou ao menos para quem reportar as situações rotineiras que surgem nas contradições da prática pedagógica envolvendo a inclusão de estudantes com TEA.

Os autores Barbosa e Funes (2016), afirmam que a atual política de educação inclusiva está inserida num ambiente amplo, que possui implicações de ordem estrutural, organizacional, de recursos humanos, entre outros que, por vezes, não são cogitadas nas diretrizes oficiais. Por exemplo, tratando-se das adequações físicas do ambiente sugerem que as salas de aulas contenham um número reduzido de estudantes, que o(a) professor(a) exponha as informações de forma clara sobre os objetivos das atividades desenvolvidas naquele espaço, que a estrutura seja organizada para favorecer o acesso aos objetos de que serão utilizados, que o trajeto que o(a) aluno(a) realizará pode ser delimitado de maneira que o(a) aluno(a) compreenda onde inicia e termina sua área de trabalho e, por fim, que sejam minimizadas distrações visuais e auditivas possibilitando que o(a) estudante se atente ao conceito e não aos detalhes.

Porém, é necessária cautela para que não se tolham os processos de desenvolvimento de estudantes com autismo. Nesse sentido, quanto às crianças com deficiência intelectual, Vygotski (1997) enfatiza que:

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las. (VYGOTSKI, 1997, p. 36).

Como o Transtorno do Espectro Autista envolve alterações do comportamento de diferentes modos, é importante observar e avaliar as necessidades e potencialidades de cada estudante, pois cada um tem suas particularidades.

Durante o processo pedagógico de ensino é imprescindível focar nas possibilidades da criança, suas potencialidades e não apenas em suas limitações, as dificuldades devem ser contempladas em suas possibilidades de superação. Promover a interação e a inclusão social permitirá desvelar as aspirações e dificuldades da criança com TEA. Precisamos nos colocar à disposição e com intenção de compreender suas necessidades e as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Siqueira (2011) entende que a modificação no âmbito escolar não pode ser simplesmente uma atividade adaptada, ela demanda uma intervenção pedagógica sistematizada.

De acordo com Mittler (2014), atualmente o propósito da política social e educacional é a inclusão. Quando se trata de educação, a inclusão abrange um processo de reforma e reestruturação das escolas, com o intuito de garantir que todos(as) os(as) alunos(as) tenham acesso às inúmeras oportunidades e atividades educacionais e sociais dadas pela escola. De acordo com Cunha (2013), na LDBEN nº 9.394/96, a pessoa com TEA tem garantido o direito de estudar em escolas de ensino regular, na Educação Básica e no ensino profissionalizante também, e caso seja solicitado, haverá o apoio de um(a) mediador(a) qualificado(a). Além disso, fica estabelecido que poderá haver punição aos(as) gestores(as) que indeferirem a matrícula de alunos(as) com TEA.

Rodrigues, Moreira e Lerner (2012) atribuem uma visão escolar inclusiva a como cada escola acolhe a condição de singularidade que o educando traz consigo quando entra na escola. Trata-se de defender uma escola plural, que promova uma lógica do pertencimento (sentir-se radicalmente dentro de um grupo) e ética inclusiva, quando esta pluralidade se faz presente nos discursos, práticas de acolhimento e criação de conhecimento.

Em uma pesquisa realizada por Souza e Pich (2013), os resultados mostraram que os professores(as) de Educação Física não se sentiam preparados para lidar com a inclusão, seja porque atuam como treinadores ou porque têm um conhecimento empírico para realizar adaptações, as aulas se dão por tentativa e erro.

É extremamente necessário para que aconteça a inclusão, de forma mais satisfatória possível, que o(a) professor(a), a gestão escolar e as instituições governamentais promovam as condições adequadas. Neste amplo gerenciamento são condições necessárias a formação continuada do corpo docente, a infraestrutura e materiais adequados, bem como acompanhamento profissional especializado.

Segundo Corrêa (2016), algumas crianças com TEA não apresentam o domínio da fala ou, quando conseguem, repetem sons e palavras com inversão pronominal e diversas

dificuldades de comunicação. Outras crianças com TEA podem necessitar de auxílio para construir um sistema de comunicação e linguagem, por esse motivo, podem ser utilizados Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC). De acordo com Gonçalves (2011), dentre algumas opções de métodos sugeridos pela literatura, destacam-se o: Sistema de Comunicação *Pictogram Ideogram Communication* (PIC), Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) e Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS). Esses métodos são maneiras de facilitar a comunicação, desenvolver a capacidade comunicativa e atuar como ferramentas alternativas, suprindo as diferentes dificuldades de intercomunicação entre o(a) aluno(a) com autismo com professores(as) e colegas.

O PIC é designado em língua portuguesa como “pictogramas”. É composto por figuras estilizadas, desenhadas em branco sobre fundo preto, utilizadas para promover a comunicação entre as pessoas com TEA e seus pares. O fundo preto é utilizado para facilitar a visualização de crianças e adolescentes com problemas de percepção visual. Já, o SPC é de origem americana (*Picture Communication Symbols - PCS*) e foi concebido em 1981 por Roxana Mayer Jonhson, terapeuta da fala. Neste sistema, a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo particularmente símbolos transparentes, desenhados com um traço preto sobre fundo branco. Ainda, o PECS, por sua vez, é um sistema que utiliza figuras que simbolizam objetos e ações, de forma a permitir que a criança comunique seus desejos e necessidades (GONÇALVES, 2011).

Além dos métodos acima citados, salientamos a possibilidade de utilização de agendas visuais. Existem vários modelos de agendas ou livros que possuem imagens de objetos concretos, fotos ou figuras, com imagens e palavras ou apenas com palavras, que são utilizadas de acordo com a apropriação da linguagem e o desenvolvimento cognitivo da criança.

O aplicativo “Que-Fala!” é uma tecnologia assistida de alto impacto, baseada nos conceitos técnicos e científicos da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) (MELLO; SGANZERLA, 2013). O “Que Fala!” funciona de forma semelhante aos demais métodos apresentados, porém a partir de equipamentos eletrônicos, como *tablet* ou *smartphone*.

A utilização destes meios de comunicação alternativa nas aulas de Educação Física pode favorecer a intercomunicação entre aluno(a) com autismo, professor(a) e colegas, promovendo a participação efetiva durante as atividades, pois favorece a compreensão dos objetivos e regras, além de contribuir diretamente para o desenvolvimento da linguagem

verbal e não verbal. Desta forma, podem ser necessárias adaptações das imagens para os conteúdos da Educação Física, que poderão ser utilizadas pelos(as) professores(as), pelas crianças com TEA e, também, por outros indivíduos com dificuldades de comunicação.

É possível construir uma forma de comunicação alternativa com as tarefas da aula e possíveis ações dos(as) alunos(as) e ainda com a descrição dos materiais a serem utilizados nas atividades. Da mesma forma, aspectos relacionados às regras dos jogos e brincadeiras e dos esportes especificamente podem estar descritos, favorecendo o entendimento de todos(as) os(as) alunos(as) e criando esquemas que contribuam com memorização, percepção, atenção, conceitos etc. Estas são ações simples que podem ser desenvolvidas pelos(as) próprios(as) professores(as) e pela comunidade escolar.

A perspectiva inclusiva engloba a compreensão de que é na escola que os conhecimentos sistematizados são socializados aos(às) alunos(as), isso remete a ideia de que incluir verdadeiramente requer a garantia de acesso ao conhecimento de acordo com as possibilidades sociais e cognitivas dos envolvidos. A escola deve possibilitar aos(às) docentes e discentes condições de inclusão social objetivando uma participação real, justa e cada vez menos preconceituosa (MELO; SGANZERLA, 2013).

O aspecto mais importante que temos que destacar é que o(a) estudante com TEA ou com qualquer outro tipo de deficiência ou especificidades não podem ser tratados de forma preconceituosa, tanto por alunos(as) quanto por professores(as), enfim, pela comunidade escolar e sociedade. Para que isso aconteça a base de sustentação do processo pedagógico inclusivo é o conhecimento, sendo necessário transmitir aprendizagens e informações a todos os envolvidos. A ciência e os atores do processo pedagógico contribuem para a disseminação do conhecimento.

Lemos e colaboradores (2016) após analisarem criticamente alguns materiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), destacaram que estes materiais são apresentados de forma vaga e pouco contextualizada. Os equipamentos e materiais para terem relevância prática necessitam de orientações pedagógicas sobre as habilidades e dificuldades que cada educando possui, para conseguir proporcionar condições de aprendizagem de forma participativa e inclusiva para os(as) alunos(as).

Reforçando essas necessidades, Praça (2011 apud TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016), destaca que o papel da escola, é de se adaptar para atender às especificidades destes estudantes, para isso são necessárias mudanças na estrutura e no funcionamento da escola, na formação dos(as) professores(as) e nas relações família-escola.

É importante o conhecimento aprofundado sobre o TEA, mas, neste processo de troca de aprendizagens é de grande relevância conhecer cada aluno(a) individualmente, enfatizando suas potencialidades, reconhecendo suas dificuldades e peculiaridades, e assim pode-se disseminar o ensino com uma conexão intimista e produtiva junto aos(às) alunos(as).

A inclusão trata justamente de aprender a viver COM o outro. Inclusão significa “estar com”. Na verdade, inclusão significa inclusão! Significa filiação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança. COM... inclusão quer dizer ESTAR COM o outro e cuidar e apoiar uns dos outros. Traduz-se em convidar pais, estudantes e membros de comunidades para ser parte de uma nova cultura, de uma nova realidade.

(...) Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperança para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades - como companheiros e como membros. Inclusão significa ser bem-vindo”. (FOREST, PEARPOINT, 1997, p. 137, grifo do autor).

A inclusão denota o papel determinante da família e da escola em trabalho conjunto para transformar e desenvolver os aspectos físicos e cognitivos dos indivíduos com TEA. Barbosa (2008 apud; TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016) complementam que as entidades socialmente construídas precisam estar conscientes de seu papel, sendo atuantes no processo de desenvolvimento dos(as) alunos(as)/filhos(as), de modo que eles sejam autônomos, críticos e preparados para viver em sociedade.

Destaca-se, que além do conhecimento específico, para que aconteça a inclusão de forma significativa, são necessárias mudanças no ambiente escolar, desde a ação docente especializada com envolvimento e apoio da gestão escolar, até os familiares e comunidade em geral. Deve-se possibilitar na escola adequações para que a inclusão aconteça de forma afetiva e efetiva, promovendo-se a igualdade de oportunidades e oferecendo recursos para que de fato a inclusão aconteça de forma ampla e significativa.

Distintas formas de conceber o TEA e processos interventivos

A criança com TEA com a inclusão escolar tem a possibilidade de vivenciar a variação entre o que costuma viver como rotina e algo novo que venha acontecer de forma diferente nas aulas de educação física, e isso permite uma experiência diferente e imprevisível que pode refletir no ambiente social no melhoramento das relações e percepções sobre a vida.

A literatura aponta vários indicativos de que crianças que não tiveram experiências da cultura corporal do movimento podem ter o seu desenvolvimento físico afetado, o que pode interferir nas associações cognitivas. Como consequência das prováveis alterações que

crianças autistas podem gerar em seu desenvolvimento motor e cognitivo, vem sendo estudadas intervenções que utilizam atividades motoras que integram o Ensino da Educação Física, que podem auxiliar no aprimoramento destes indivíduos.

A Educação Física como componente curricular, torna-se um meio de promoção de aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência, inclusive as crianças e os adolescentes autistas, favorecendo a inclusão da criança no contexto escolar.

O pesquisador francês do TEA, Delion (2017) relata sua opinião sobre importância do ensino para estudantes autistas: “o educativo sempre, o pedagógico se possível e o terapêutico se necessário”, o autor manifesta que a melhor maneira de auxiliar o autista é promover a interação dos pais, escola e clínica no sentido de complementar as ações.

O sistema educacional inclusivo deveria ser despido das classificações “normal” e “especial” aceitando a multiplicidade humana e tratando cada indivíduo de maneira única. Denota-se que o tratar o indivíduo de maneira única não significa de forma isolada, ao contrário devemos entender os aspectos físicos e cognitivos da pessoa para poder programar e efetivar ações de inclusão na coletividade.

É importante para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) que o(a) professor(a) de Educação Física faça um planejamento pedagógico que vise além das aprendizagens que o(a) aluno(a) tenha posicionamento perante as situações que aparecem, para refletir estas ações nas situações sociais do dia a dia. Para Bracht (2011 apud SIQUEIRA, 2011) a Educação Física é uma prática pedagógica que tematiza atividades expressivas corporais configurando a cultura de movimento complementando o processo de construção da cidadania, através do diálogo e da reflexão formando indivíduos críticos.

O objetivo da Educação Física na inclusão do(a) estudante com TEA, deve ser de proporcionar propostas pedagógicas que promovam a inclusão de forma social ampla, que transcenda os muros da escola.

Para que a educação inclusiva ocorra de uma forma significativa, é imprescindível a criatividade do(a) professor(a), a sua busca por conhecimentos e o domínio das aulas, e ainda promover estratégias pedagógicas. A Educação Física escolar é importante, pois contribui em aspectos relacionados à formação geral como o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, visando também o hábito da prática das atividades físicas, fundamentais para uma vida saudável. Suas atividades, muitas vezes realizadas em forma de jogos e brincadeiras e por meio da ludicidade, devem estimular a criança para a prática.

Sousa (2019) escolheu trabalhar com a psicomotricidade por entender seu caráter integral e observou melhoria global do(a) aluno(a) com autismo em aulas com músicas e jogos mesmo sabendo que o ritmo de aprendizagem pode ser mais lento, em algumas circunstâncias.

Resultados positivos foram encontrados na utilização da Educação Física tanto no âmbito escolar como fora dele. A manutenção de exercícios físicos uma ou mais vezes por semana proporciona melhora da condição física (cardiorrespiratória, flexibilidade, resistência), diminui movimentos estereotipados, aumento da coordenação motora, redução de massa corpórea, evolução das capacidades cognitivas e sensoriais (LOURENÇO et al., 2015).

Klinta (2005) descreve atividades de intervenção pedagógica do movimento de Verônica Sherborne. Informa que Sherborne, professora de Educação Física nascida na Inglaterra, tomou como base o trabalho do dançarino e coreógrafo húngaro Rudolf Laban, que acreditava na utilização do movimento como ferramenta para todas as atividades humanas e que, por meio do movimento, o ser humano relaciona o seu eu interno com o mundo que o cerca. O método visa a desenvolver o autoconhecimento da criança por meio da consciência de seu corpo e do espaço que o cerca, pelo ensino do movimento consciente.

Klinta (2005) descreve alguns exemplos de atividades com movimentos Sherborne que podem ser utilizadas por crianças com TEA:

- Formar um grupo e se reunir no chão, sentados. Mostrar e desafiar as crianças a se arrastarem para trás, até que o grupo fique cada vez maior. Essa atividade desenvolve o sentido de estar junto em grupo e inicia um contato para a interação com outro indivíduo. É um momento ideal de se trabalhar também o contato com os olhos com todas as crianças do grupo. O contato com os olhos é de extrema importância, pois dá a confirmação a cada criança que ela é bem-vinda; Pedir para a criança ficar em decúbito ventral e se deslocar no chão, como auxílio dos braços em velocidades diferentes e em várias direções (para frente e para trás, para direita e para esquerda). Essa atividade fortalece a região do tronco. Estando deitado, deve-se manter o contato com os olhos e essa atitude será interpretada como algo democrático, pois tanto as crianças quanto o profissional se encontram no mesmo nível;
- Colocar a criança sentada no chão e girar ao redor, além de mostrar que se pode aumentar a velocidade com o auxílio das mãos. Soltar o próprio corpo de modo que caia no chão. Quando realiza esse tipo de movimento, sentar e girar, o corpo consegue

ficar tenso e concentrado. E, quando a criança ousa cair no chão, soltar o peso do corpo no chão, isso faz com que tenha o relaxamento do corpo;

- Pedir para a criança correr no espaço, de modo que a criança experimente o espaço, use diferentes qualidades de movimentos: rápido/vagaroso, direto/flexível e em diferentes direções: na frente/atrás, direito/esquerdo. A criança gosta muito de se movimentar e explorar o espaço, isso faz com que aumente a consciência do espaço dela. Essas atividades foram elaboradas com o propósito de dar um início para o uso dos movimentos. É possível observar que esses exemplos contribuem para que a criança explore a própria experiência do corpo, tome consciência do espaço e também seja uma introdução no relacionamento com o outro. O profissional tem que criar um vínculo com a criança, para que ela se sinta segura. Verônica Sherborne mostra alguns pontos relacionados com a segurança: a) segurança com outras crianças do grupo; b) segurança com o profissional; c) segurança no chão; e d) segurança com o centro do corpo;
- Colocar os participantes em grupos, sentados. Arrastar-se no chão e cumprimentar as demais crianças que encontrar no percurso. Em seguida, procurar alguém próximo e sentar-se costas contra costas, pedir para a criança sentir as costas do outro. Continuar o percurso e entrar em contato com as costas de outras crianças do grupo. Esse exercício é interessante, pois não é tão pessoal, porque a criança se senta de costas contra outra criança. Além disso, trata-se de um sentimento extremamente agradável, como se fosse uma massagem nas costas;
- Pedir à criança para se sentar costas contra costas. Uma criança empurra a outra, que é sua companheira, para realizar o deslocamento, depois invertem-se os papéis. Para experimentar a força, a criança se senta e pressiona as costas da outra. O exercício de movimento de relações com engajamento (COM – o parceiro passivo recebe os cuidados do ativo) proporciona uma sensação boa nas crianças. Caso sinta o outro muito pesado no momento de deslocar, pode receber a ajuda do outro;
- Organizar em círculo, bater e coçar o joelho com cuidado. Pressionar contra o chão e voltar à posição inicial. Esse exercício dá importância ao joelho, pois é uma parte do corpo que sustenta o peso todo;
- Formar duplas. Uma criança deita no chão e a outra segura no punho e puxa o companheiro ao longo do chão. O movimento proporciona a sensação de segurança e o envolvimento com outras crianças;

- Colocar algumas crianças em quatro apoios, perto uma das outras; outra fica em decúbito dorsal ou ventral sobre as costas das que estão abaixadas. Realizar alguns movimentos como balançar de um lado para o outro (direito-esquerda), para frente e para trás, movimento parecido com “ondas”. Realizar esse movimento proporciona uma sensação deliciosa de ser cuidado e de bem-estar, assim como estimula a capacidade de cooperação;
- - Formar duplas, com uma criança atrás da outra, mas continuando a trabalhar em grupo, uma dupla perto da outra. A criança que se senta atrás balança de uma forma calma e sensível. Depois, inverter as posições. O ato de balançar causa um efeito calmante na criança. Como foi citado no parágrafo acima, é importante manter o grupo (em círculo, por exemplo), mesmo que se esteja trabalhando em dupla para empregar o sentido de união. Esses exercícios estimulam os movimentos de cooperação e confiança em relação a um indivíduo, como também desenvolvem a consciência corporal e espacial;
- Formar grupos e, no chão, uma criança arrasta-se e as outras a seguem. Podem se fazer variações, brincar com o tempo. Esse movimento proporciona um sentimento delicioso, como também pode ser assustador, porque todos do grupo vêm se arrastando atrás dela. Cabe ao profissional observar se existem no grupo crianças mais sensíveis. Se houver, não a expor;
- Mostrar à criança, em decúbito dorsal, os movimentos de “encolher” o corpo e estendê-lo todo. Desenvolver o movimento e rolar sobre a barriga, até a criança achar um ritmo. A criança pode ter dificuldade para encontrar um ritmo, mas, com persistência, ela encontra e, depois, é só manter o movimento;
- Formar trios. Duas pessoas de frente uma para a outra seguram nos cotovelos e nos punhos da terceira criança. A pessoa que está sendo segurada pula com o auxílio das outras duas. É necessário desenvolver o movimento, deslocando-se quando a pessoa está no meio do pulo. Esse tipo de movimento dá uma sensação de liberdade e também de que se está mais alto do que o real. No momento do deslocamento, a criança sente como se estivesse voando, experiência deliciosa. Porém, deve-se tomar cuidado e observar se a criança consegue ficar “sem o chão” no momento da execução do exercício. Pode ser que ela esteja insegura na sua gravitação;
- Manter as crianças em pé, cinco pessoas no máximo. Uma criança fica em decúbito dorsal no chão. Aqueles que estão a sua volta e em pé seguram nos punhos e nos

tornozelos da que está no chão. Balançar a criança cuidadosamente, para frente para trás, lado direito e esquerdo. Deve-se observar a reação da criança que está sendo balançada. Se for notada insegurança, é necessário realizar esse exercício arrastando-a no chão, pois a segurança é muito importante;

- Colocar a criança deitada no chão. As outras levantam-na e a carregam no alto, em redor do espaço. Seria bem interessante se todas as pessoas pudessem experimentar esse movimento, pois dá uma sensação gostosa. Deve-se, contudo, tomar muito cuidado, porque há crianças que não conseguem realizar esse exercício. Então, deve-se respeitar.

Nota-se que, em alguns desses exercícios, há um aumento significativo de dificuldade. Esses exercícios têm como finalidade aumentar a capacidade de interagir em um grupo, além de desenvolver a consciência corporal e espacial na coletividade.

Segundo Lourenço e colaboradores (2016), existe vários benefícios que são adquiridos com a prática da atividade física pelas crianças autistas. Por exemplo:

- Dança: melhora a coordenação neuromuscular, flexibilidade, consciência corporal, noção de espaço e ajuda na integração social.
- Judô: reduz significativamente as estereotípias, reduz o estresse, favorece no desenvolvimento de força, agilidade e velocidade.
- Karatê: desenvolve a flexibilidade e a coordenação, desenvolve a autoconfiança, a concentração e a paciência.
- Exercícios de estabilização do core: fortalece a musculatura do pescoço, abdômen, quadril, pernas, auxilia na falta de atenção e inteligência e melhora de forma significativa o equilíbrio estático.
- Exercícios de baixa intensidade: proporciona relaxamento e reduz ansiedade e estresses, combate a obesidade e suas doenças, aumenta a resistência aeróbica.
- Natação e atividades aquáticas: melhora as habilidades na natação, fortalece o core, estimula o desenvolvimento psicomotor, reduz o comportamento antissocial, fortalece a capacidade cardiorrespiratória.

O Profissional de Educação Física para sua atuação deve seguir ou estar aberto para implementar atividades e ideias, tais como as de Lima e colaboradores (2017) quando acrescenta que o ensino pode seguir na direção da expressão corporal seja através da dança, expressões espontâneas através de jogos, brincadeiras e da dramatização, os benefícios

somam a interação social tanto do(a) aluno(a) com autismo como da turma que o acolhe, e a comunicação verbal ou não verbal torna-se mais efetiva.

A avaliação do(a) professor(a) é essencial no processo evolutivo de aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA. De acordo com Hirai (2011), a prática docente é complexa e necessita que os(as) professores(as) adquiram, além de conhecimentos técnico-científicos, os saberes de ordem prática que estão relacionados à sua experiência pessoal, valores e crenças. Ao fazer uma avaliação de sua aula o(a) professor(a) aprende com acertos, dificuldades e erros, somados ainda, com as trocas de aprendizagens que absorve perante as informações adquiridas no ensino constante com os(as) estudantes. As diferentes necessidades da criança com TEA exigem variadas abordagens pedagógicas tornando imprescindível o compartilhamento de informações a fim de tornar mais rico o acervo do professor e diversificar as possibilidades de aprendizagem do(a) aluno(a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou, através de pesquisa bibliográfica, formar conhecimentos em relação ao TEA na perspectiva da inclusão escolar. Podemos inferir que os aspectos legais e estruturais necessários para o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA vêm sendo amplamente discutidos e desenvolvidos para proporcionar melhores condições pedagógicas para alunos(as) com TEA.

O papel do(a) professor(a) neste processo é muito importante, pois é ele(a) que organiza a atividade da sala de aula e pode estabelecer pontes com os familiares dos(as) alunos(as). Por meio do conhecimento do(a) estudante e da comunidade escolar será possível desenvolver planejamento para efetivamente poder traçar metas no processo de ensino para o desenvolvimento humano abrangendo as singularidades e especificidades de cada aluno(a).

O aspecto social que engloba o governo nas três esferas administrativas (Governo Federal, Governo Estadual e Governo Municipal), instituições escolares e familiares é importantíssimo na busca para garantir o suporte financeiro, técnico estrutural, pedagógico, psicológico, lúdico e, principalmente, afetivo para que o(a) aluno(a) seja incluído no ambiente escolar e consiga de forma significativa desenvolver suas potencialidades e exercer a cidadania de forma plena.

A realidade prática das escolas em relação à inclusão, embora esteja em processo de progresso e adaptação pedagógica, tendo em vista ser um movimento amplo e complexo, necessita de informações, adaptações condizentes com as necessidades, aperfeiçoamento pedagógico constante, e concomitantemente a tudo isso, a formação de equipes multidisciplinares para atender o(a) estudante com TEA. A finalidade deve ser de desenvolver as habilidades e atenuar as dificuldades, promovendo-se, sobretudo o processo de inclusão educacional e social.

Para adentrar e desempenhar de forma plena a função social educacional é preciso adquirir conhecimento. Este foi o propósito do presente trabalho, investigar os conteúdos científicos e construir uma base de estudo para o entendimento sobre o TEA, sua origem conceitual e histórica, e principalmente descobrir as melhores formas de inclusão na escola e perante as aulas de Educação Física.

No estudo sobre TEA adquiri muitos conhecimentos e significados que demonstram as características que envolvem o TEA, a inclusão no ambiente escolar e na disciplina de Educação Física. Contudo, restou um sentimento misto de que consegui o básico de

aprendizagem e de que muito ainda tem que ser feito, pois a definição do diagnóstico de TEA é recente, bem como a prática inclusiva no contexto escolar.

É preciso estar ciente de que embora a literatura e a base científica tenham avançado historicamente, o(a) aluno(a) com TEA possui características individuais únicas, cada um precisando de intervenções próprias nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. Cabe ao(à) professor(a) ter acesso a formação e informações atualizadas sobre o tema e no contato direto com o ensino buscar promover a inclusão no processo de aprendizagem, tendo a necessidade de conseguir relacionar e aplicar saberes que trazem desenvolvimento educacional e pessoal ao(à) aluno(a) com necessidades específicas e aos demais membros da comunidade escolar, pois a educação inclusiva deve atingir a todos(as).

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Artmed Editora, 2014.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUNES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade Docente em Cena: O Foco no atendimento Educacional Especializado (AEE) para Educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1044>

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. LEI nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 24 dez. 2023.

BRUNI, Ana Rita; GADIA, Carlos; MARCO, Carmen Lydia da Silva Trunci de. **Cartilha autismo e educação**. Autismo e realidade. São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf. Acesso em: 24 dez. 2023.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria et al. **A integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

GODINHO, Máira Cássia Santos TEODORO, Grazielle Cristina;; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v., n. 2, p. 127-143, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17648/rsd-v1i2.10>

GONÇALVES, Maria Armanda Fernandes Teixeira. **Alunos com perturbações do espectro do autismo**: utilização do sistema pecs para promover o desenvolvimento comunicativo. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Eselx - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1208>; Acesso em: 25 dez. 2023.

KLINTA, Cia. **Autoconfiança comunicação e alegria do movimento**: através dos movimentos. São José dos Campos: Univap, 2005.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro Salomão; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, p. 351-361, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>

LIMA, Adryelle Fabiane Campelo de; GEHRES, Adriana de Faria; LORENZINI, Ana Rita. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. **Motricidade**, v. 13, p. 87-96, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.12867>

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira; ESTEVES, Maria Dulce Leal; CORREDEIRA, Rui Manuel Nunes; SEABRA, André Filipe Teixeira e. Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 319-328, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200011>

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira; ESTEVES, Maria Dulce Leal; CORREDEIRA, Rui Manuel Nunes. Potencialidades da atividade física em indivíduos com perturbação do espectro do autismo. **Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD**, v. 2, n. 2, 2016.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. Processos de significação e o aluno autista. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2019
MELLO, Cleusimari M. Colombo; SGANZERLA, Maria Adelina Raupp. Proposta de aplicativo android para auxiliar no desenvolvimento matemático de pessoas com autismo. In: **VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática-2013**. 2013.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Quantos autistas há no Brasil. **Revista Autismo**, v.4, mar.-maio, p. 20-23, 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2023/07/RevistaAutismo004.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Inclusão em aulas de ciências: possibilidades da educação científica como fator de constituição humana em uma perspectiva histórico-cultural. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-25, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v7n3.15392>

RODRIGUES, Isabel de Barros; MOREIRA, Luiz Eduardo de V.; LERNER, Rogério. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 dez. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SOUZA, Gisele Cristina de; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 149-169, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115328026016.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.