

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

ANA LETICIA FURTADO SOUSA

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

SÃO LUÍS – MA

2022

ANA LETICIA FURTADO SOUSA

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Educação Física da Universidade Federal do
Maranhão como requisito parcial para obtenção
do grau de licenciatura em Educação Física.

ORIENTADORA: Prof. Dr. Elizabeth Santana
Alves de Albuquerque

SÃO LUÍS – MA

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Furtado, Ana Leticia.

inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro TEA nas aulas de Educação Física / Ana Leticia Furtado. - 2022.

40 f.

Orientador(a): Elizabeth Santana.

Curso de Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2022.

1. Educação Física Escolar. 2. Estratégias de Ensino. 3. Inclusão. 4. TEA. I. Santana, Elizabeth. II. Título.

ANA LETICIA FURTADO SOUSA

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Educação Física.

Aprovada em: ____/____/2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elizabeth Santana Alves de Albuquerque
(Orientadora)

1° Examinador

2° Examinador

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus pela minha vida e pelos meus guias que me protegem, guardam e acompanham aonde quer que eu vá, pois não ando sozinha. Agradecer a minha mãe, Ducenilde da Costa Furtado, por sempre fazer tudo por mim, sendo mãe solo, que trabalhava em três turnos para poder me sustentar e não deixar faltar nada em casa. Obrigada por tudo, mãe!

Aos meus amigos que fiz durante a graduação e as minhas meninas, Dryelle Arouche, Francineide Louzeiro, Ingrydh França, Melissa Rodrigues e Raynara Kelly, o grupo ADFIMR, por serem um sinônimo de ajuda, amor, força e amizade. Agradeço à professora Elizabeth Alves de Albuquerque, por me ajudar nessa jornada da monografia e por ter paciência comigo em cada processo. Agradeço também a todos os professores que passaram pela minha graduação sempre acrescentando positivamente na minha vida acadêmica. Obrigada!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo sistematizar estratégias de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física (EDF), conforme literatura específica. É caracterizado como uma pesquisa de revisão sistemática, cujos dados foram extraídos de 06 trabalhos científicos de Língua Portuguesa, oriundos do google acadêmico que atenderam aos objetivos desta revisão. Foram utilizados como critérios de seleção: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Física Escolar e estratégias de inclusão. Constatou-se que ainda é escassa a produção científica na área, pois em alguns sites como: Scielo e Plataforma da UFMA não foram encontrados nenhum trabalho. Percebe-se que são variadas as estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão do aluno Autista, como: a explicação curta e clara de como será realizada as atividades, fazer a demonstração antes das atividades serem realizadas, lembrar as orientações quando necessário, além disso, fazer um feedback positivo ao realizar as atividades e incentivar esses alunos. Estratégias essas que foram eficazes para a inclusão desses alunos com TEA nas aulas de Educação Física, tornando-se perceptível o desenvolvimento desses estudantes não só nas aulas mais em seu cotidiano.

Palavra-chave: Educação Física escolar, Inclusão, TEA, Estratégias de Ensino

ABSTRACT

This study aimed to systematize inclusion strategies for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education (PE) classes, according to specific literature. It is characterized as a systematic review research, whose data were extracted from 06 scientific papers in Portuguese language originating from google academic that met the objectives of this review. The following selection criteria were used: Autism Spectrum Disorder (ASD), School Physical Education and inclusion strategies. It was found that scientific production in the area is still scarce, as no work was found on some sites such as: Scielo and Plataforma da UFMA. It is noticed that there are several strategies used by the professors in the inclusion of the Autistic student, such as: the short and clear explanation of how the activities will be carried out, making the demonstration before the activities are carried out, reminding the guidelines when necessary, in addition, doing positive feedback when carrying out the activities and incentives for these students. Strategies that were effective for the inclusion of these students with ASD in Physical Education classes, making the development of these students noticeable not only in classes but in their daily lives.

Key-words: school Physical Education, Inclusion, ASD, Teaching Strategies

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1	Inclusão na escola	12
2.2	Inclusão do TEA na legislação brasileira	14
2.3	TEA: origem e consolidação conceitual	20
3	METODOLOGIA	25
3.1	Tipo de pesquisa	25
3.2	Crêterios de inclusãe e exclusãe.....	26
3.3	Etapas da pesquisa	26
3.4	Análise de dados	27
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Precisamos compreender que a inclusão está para além dos muros da escola. Diante do contexto socioeconômico em que vivemos de desigualdades e desrespeito históricos às minorias (mulheres, pretos, indígenas, LGBTQIA+) e às pessoas com necessidades educacionais específicas, há muito tempo defendidos, percebe-se que houve avanços na garantia do direito a todos mediante o processo de redemocratização social. Por isso, nas últimas décadas, a inclusão tornou-se um dos maiores desafios da educação brasileira devido ao processo histórico de luta e, conseqüente, legalização de direitos da pessoa com deficiência.

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e bases (LDB), de 1996, entre outros documentos legais, regulamentaram a matrícula de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos em Redes de ensino. A partir de então, os Sistemas de ensino compreendem que o direito de acesso à escola é de todos, devendo propor ações educativas de integração e inclusão das pessoas com deficiência e de todos que dela fazem parte.

Nesse contexto, a inclusão das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação na escola comum, com orientação dos sistemas de ensino que garantam transversalidade desde a educação infantil ao Ensino superior, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e continuidade dos estudos aos níveis mais elevados é um desafio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008), documento que legisla sobre o público da educação especial.

Somente no início da segunda década do século XXI, o TEA (Transtorno de espectro autista) obteve uma legislação específica. Passa assim a ser considerado uma deficiência através da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que implementou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Esta os compreende como pessoas com dificuldades na comunicação social, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, atividade ou interesses que afetam no seu dia a dia.

Com as mudanças legais, imprescindíveis à inclusão educacional, a escola amplia sua responsabilidade também para com o estudante autista, o que envolve a todos: gestores, professores, equipe e educandos. Nesse sentido, todos os

profissionais passam a ter corresponsabilidade pelo desenvolvimento pleno desse estudante. A Educação Física (EDF), como componente curricular obrigatório implementado pela LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e, complementada pela Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001, respalda-se como uma disciplina curricular obrigatória: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

Constantemente questionada sobre sua importância na escola, a Educação Física tem como objetivos o desenvolvimento motor, manter um estilo de vida saudável, interação social e práticas corporais para o autoconhecimento, diversificando assim suas formas de significação na sociedade. Dessa forma, “a Educação Física escolar está na formação das crianças, principalmente enfatizando o quanto pode ser importante a motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e das relações sociais” (FREIRE, 1992, p.15), contribuindo para o desenvolvimento pleno do estudante. Trabalha habilidades corporais, através da participação de atividades como, por exemplo, jogos, esportes, lutas, ginástica e dança, proporcionando lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, qualificando a própria vida. Segundo Brasil (2001, p.15):

Traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

Para as pessoas com deficiência, tais benefícios não agem de forma diferente. Torna-se então indispensável ao desenvolvimento e à formação educacional dos estudantes com TEA as aulas de EDF, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, o que melhora significativamente a vida desses educandos. As

autoras Lima e Delalibera (2007, p.34) apontam que esse componente curricular “também é capaz de potencializar a socialização e interação das crianças autistas fazendo com que desenvolvam sua consciência corporal através do próximo”.

Os dados de crianças autistas de acordo com o CDC (PIGNATARI, 2018) e as matrículas na rede pública de ensino no Brasil tem crescido (MEC, 2015, apud GAIATO, 2018). Para atender a essa demanda, ainda se percebe uma fragilidade no processo de inclusão nas escolas (NUNES; SCHMIDT, 2019), o que suscita a necessidade de ampliar mais pesquisas nessa área para melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico do corpo docente.

Com a finalidade de contribuir com o processo educacional e prática docente, sem desconsiderar as relações de poder do conhecimento e papel do sujeito em sua produção (KLEIN; HATTGE, 2010), pretende-se neste trabalho refletir sobre os fundamentos de inclusão dos estudantes com TEA, inserindo a legislação brasileira, e realizar uma pesquisa sistemática para sistematizar as formas de inclusão (estratégias) mais assertivas para o estudante com Transtorno do Espectro autista nas aulas de Educação Física da educação básica. Para tanto,

(...) é preciso valorizar o protagonismo docente manifesto no conhecimento estratégico. É na ação inovadora do professor que, levando em conta as variáveis situacionais, são ajustadas, modificadas e criadas novas estratégias. Diferentemente do preconizado no paradigma linear, a comunidade científica deve auxiliar o professor a sistematizar esse novo conhecimento, considerando sua validade e abrangência. Tal dinâmica favorece que esse novo saber, após empiricamente testado, seja armazenado na forma de proposições (NUNES; SCHMIDT, 2019, p.99)

Considerando o papel imprescindível da EDF para o desenvolvimento da pessoa com TEA tanto nos seus aspectos físicos, sociais e psicológicos, torna-se mister investigar como o estudante está sendo incluso nas aulas de EDF a fim de qualificar o seu processo de aprendizagem e possibilitar maior reflexão e conhecimentos aos professores e/ou educadores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão na escola

A inclusão nas escolas brasileiras tem sido um desafio do cotidiano escolar, impulsionado tanto pela implementação do direito constitucional de todos à educação (BRASIL, 1988) como pelo conseqüente crescimento do número de pessoas com necessidades educacionais específicas no espaço educativo. Para tanto, torna-se necessário que o sistema educacional seja redimensionado em suas condições materiais e humanas para atender com dignidade à diversidade de estudantes que acessam aos serviços educacionais.

Como parte de um contexto socioeconômico, a escola “forma-se” num processo histórico em que se constitui a educação e suas concepções de ensino. Nesse sentido, ressalta-se que de acordo com o Dicionário Aurélio a

inclusão refere-se a “ato ou efeito de incluir”, compreender, inserir. Associada ao adjetivo “social” (da sociedade ou relativa a ela), significa processos que levariam pessoas ou grupos postos ou deixados ao largo de dinâmicas societárias, a serem “incluídos” em tais dinâmicas (GUERRA; MAGALHÃES, 2010, ?).

Percebe-se que, de forma geral, a inclusão perpassa pela consolidação da participação do sujeito na sociedade amparado pelos direitos que foram adquiridos historicamente a todos que dela fazem parte. Porém, alguns grupos e minorias pelas condições sociais de desigualdades e desafios da sociedade democrática, implementada nos anos de 1990, ainda enfrentam a luta pela efetividade dos direitos conquistados, dentre eles o educacional.

Nessa perspectiva, a inclusão significa além do acesso à condição de aprender, articulado às necessidades de cada um, o desenvolvimento da pessoa humana. Faz-se então necessário dar sentido e significado ao processo educativo a partir do fortalecimento da relação de quem ensina e aprende e da consolidação de políticas que garantam o atendimento progressivo ao estudante de acordo com as características próprias para o desenvolvimento pleno do sujeito histórico.

No contexto escolar, porém, urge mudanças no âmbito político-pedagógico a ser construído coletivamente, pelo viés democrático, que estabeleça o

desenvolvimento do potencial de cada estudante como desafio curricular, adaptado para a superação das dificuldades estudantis e respeito aos seus limites, pois

(..) acessibilidade curricular compreende a possibilidade de participação do aluno nas atividades pedagógicas e apropriação dos conhecimentos e saberes escolares. Insere-se no conceito, a vivência das relações interpessoais entre alunos e membros da escola. O compartilhamento de valores, sentimentos, atitudes, ritos, conhecimentos e ações, nos tempos e espaços educativos. Enfim, inclusão no currículo, a ser construído para os estudantes e desenvolvido com todos eles (CARVALHO, 2010, p.1)

Nesse sentido, é indispensável o fortalecimento de uma concepção de educação articulada ao atendimento da diversidade humana; consolidação de uma proposta curricular e conseqüente critérios e modelos avaliativos acessíveis e desafiadores; adoção de serviços especializados de apoio, professores em processo de formação continuada assim como reflexão coletiva sobre as condições mais assertivas de aprendizagem para que todos realmente avancem e participem do seu processo educacional. Assim, a inclusão escolar acontece quando a

(...) organização cria condições para o estabelecimento de demandas de aprendizagem compatíveis com as habilidades e condições dos alunos. O ensino leva em conta suas necessidades escolares, por meio da diferenciação do trabalho pedagógico e da remoção de barreiras que se interponham ao processo de aprendizagem (CARVALHO (2010, p.2).

No entanto, a implementação das condições e fortalecimento da inclusão para formação do sujeito em suas dimensões cognitivas, físicas e socioemocionais no espaço escolar depende do contexto político-social. Torna-se assim imprescindível o envolvimento de todos na qualificação da política educacional para que a implementação do direito e necessária inclusão seja uma constante na busca da superação das desigualdades sociais que tanto interferem na qualidade do processo educativo. Porém, vale ressaltar:

(...) Reconhecer que nem sempre estaremos promovendo a inclusão pode ser um primeiro passo, que pode levar na direção de estar constantemente problematizando nosso fazer pedagógico. Essa problematização pode efetivar-se através da constante suspeita das formas como o conhecimento – tanto o que nos forma quanto aquele que pretendemos disponibilizar ao aluno – tem sido produzido. Com isso, é possível perceber que essa formação não pode ser centralizada apenas no método mais eficaz de ensino, mas que se trata de promover uma reflexão histórica a respeito de como o conhecimento foi construído e como ele nos constitui, classifica e ordena o mundo – definindo quem somos e quem podemos ser (KLEIN; HATTGE, 2010, p. 24-25).

Essa reflexão nos traz o entendimento de que as formas, estratégias e intervenções didáticas não estão dissociadas do contexto e relações de poder, pertinentes à sociedade em que vivemos. O papel do sujeito profissional nesse processo deve ser consciente e articulado às práticas pedagógicas que o permita intervir no meio social e pedagógico.

2.2 Inclusão do TEA na legislação brasileira

O processo de regulamentação da inclusão dos estudantes com TEA desenvolve-se de forma paralela (implícita) aos avanços legais pelos direitos sociais a serem viabilizados a todos os cidadãos, o que envolve as pessoas com deficiência e altas habilidades ou superdotação. A partir do marco legal da Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) que regulamentou direitos, impulsionados pelo contexto histórico, socioeconômico, relações de poder e lutas sociais, de fundamento também internacional, vários documentos foram sendo exigidos e, progressivamente, implementados para garantir as especificidades e/ou necessidades desse público.

A “preocupação com a diversidade” fortalece-se internacionalmente com a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento foi elaborado pela ONU – Organização das Nações Unidas, instituição criada por líderes de vários países, com o propósito de proteger o ser humano das “atrocidades” das guerras do século XX (ROMERO, 2016), servindo de referência para a defesa da dignidade e direitos de todos sem quaisquer tipos de distinção:

Tal manifesto afirmou, em seu artigo primeiro, que todos homens nascem livres e iguais, tanto em dignidade quanto como em direitos, e os mesmos devem agir uns com os outros em espírito de fraternidade. O artigo segundo deste documento assegurou o gozo de direitos e liberdades, ‘sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição’. (ROMERO, 2016, p.31)

A Constituição Federal/1988, subsidiada pelo contexto pós-ditadura e processo de redemocratização brasileira, evidenciou a importância do direito social a educação (art. 6º) que é um direito de todos e dever do Estado e da família com colaboração da sociedade (art. 205). Também estabelece outros princípios (art. 206) como o “pleno desenvolvimento da pessoa”, a valorização profissional, a gestão democrática para o ensino público, assim como a responsabilidade (família/Sociedade e Estado) pela

proteção social da criança e do adolescente com a devida prioridade (art. 227). Os artigos abaixo os explicitam:

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000, EC nº 64/2010 e EC nº 90/2015)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº53, de 2006); VI - gestão democrática de ensino público, na forma da lei; VI - garantia de padrão de qualidade. VII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei (Incluído pela Emenda Constitucional nº53, de 2006).

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da Emenda Constitucional nº65, de 2010) (BRASIL, 1998).

Entre os documentos implementados a partir da Constituição (BRASIL, 1988) e que serviram de fundamento de inclusão legal para a educação destacam-se: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8.090/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996; As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, a Lei Berenice Piana, nº12.764/2012, lei que incluiu de forma explícita as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015)

O capítulo V da LDBEN, lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), trata da educação especial. Quando é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos deficientes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, incluindo-os nas classes comuns no ensino regular, é considerada

como educação especial, como consta com art. 58°. Os parágrafo abaixo ressaltam que:

§ 1° Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2° O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3° A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996)

O sistema educacional deve assegurar a esses educandos currículos e apropriada organização pedagógica de acordo com as suas necessidades; terminalidade coerente com as condições; professores com formação adequada para serem incluídos em classes comuns além de articulação para o trabalho através dos órgãos oficiais; e acesso igualitário a todos os direitos disponíveis no ensino regular. Estas são formas iniciais de garantia de direitos que atendam às suas necessidades para que se possibilitem o aprendizado e, conseqüentemente, inclusão dos mesmos, conforme incisos:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996)

O Artigo 59° (BRASIL, 1996) faz uma ênfase na especialização adequada dos professores. Refere-se a uma exigência por se tratar de estudantes com características específicas que demandam conhecimentos formativos que garantam

a realização do direito à educação. Por isso, é de suma importância que os docentes da rede regular de ensino sejam capacitados por meio de um processo permanente de desenvolvimento profissional para receber esse público em suas aulas e incluí-los a partir da compreensão da necessidade de cada educando.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge, para além do fortalecimento dos direitos fundamentais inerentes às crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, sexo, etnia, deficiência, entre outros direitos primordiais para a pessoa humana, também garantir a “proteção integral” desse público ainda submetido às mazelas socioeconômicas. No Art. 3º da Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990) destaca-se:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257 de 2016)

A educação inclusiva tem avançado em suas proposições legais e realidade, mas nem sempre foi assim. Séculos atrás, poucas pessoas podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimento, pois as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes, ficando em uma situação de maior desvantagem ou sendo excluídos da sociedade. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001) destacam, no início do século XXI, “(...) a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiência múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 19).

O TEA é uma síndrome que afeta a interação social e a comunicação do indivíduo, o que influencia em seu comportamento. A Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) tem como objetivo assegurar os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista em território nacional. Com a sanção desta Lei, indivíduos autistas são inclusos na LBI (BRASIL, 2015) como pessoas com deficiência.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais [...]

Com a lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), observa-se que, além da implementação da Política de inclusão a esse público específico, ocorre a definição de suas características que demandam ser conhecidas e estudadas para o melhor atendimento. A partir de então, a pessoa com TEA passa a ser considerada “pessoa com deficiência” após um desenvolvimento histórico e legal de tal processo.

Em virtude das várias características explicitadas, o estudante com TEA passa a ter direito a acompanhante caso seja comprovado a sua necessidade. “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do Artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado”. O Artigo 3º, incisos I ao IV da lei 12.764/2012 traz um conjunto de direitos e obrigações do Estado em relação ao tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012)

O Estado deve emitir uma carteirinha de identificação, que contém informações de identificação da pessoa com TEA, contato de emergência e, caso tenha informação, de seu representante legal. É garantida legalmente a fim de dar visibilidade e acesso tanto a serviços públicos quanto privados no âmbito da saúde, educação e assistência social, como diz o Artigo 3º - A:

“É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (BRASIL, 2020)

Em acréscimo às leis anteriores, fica explícito que a partir da lei 12.764/2012 as pessoas com TEA tem direito à educação, tornando obrigatório a inclusão desse aluno na escola. Caso contrário, o Artigo 7º ressalta que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012).

O Artigo 27, da lei 13.146/2015 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), faz ênfase do direito à educação dos indivíduos com deficiência ao longo de toda sua vida em todos os níveis de aprendizado. Define assim que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”:

É, nesse sentido, que o parágrafo único considera “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p.12). Dessa forma, demonstra-se avanços na legislação brasileira para inclusão das pessoas com necessidades específicas e conseqüentemente para os estudantes com transtorno do espectro autista.

2.3 TEA: origem e consolidação conceitual

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) inicia seu processo de desenvolvimento científico, principalmente a partir do século XX, e estrutura-se de forma mais sistematizada e específica no século XXI. Com o aprofundamento teórico (conceitual), fundamentado em pesquisas independentes ou aprofundadas; e intensificação das lutas pelo direito da “pessoa com deficiência”, ocorre a necessária inclusão legal de todos aqueles que precisam de políticas públicas que o legitimem, o que exige novos desafios à educação.

O psiquiatra suíço Eugene Bleuler, “referência mundial no estudo das doenças mentais”, foi o primeiro a utilizar o termo autismo, em 1908, para descrever sintomas semelhantes aos da esquizofrenia. Utilizava, em suas obras, o termo ‘esquizofrenias’ por já entender não se tratar de uma doença única (LIBERALESSO, 2020). Esse estudioso e psiquiatra caracterizava esses sintomas do autismo como um distanciamento da realidade:

Este termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, notável também pelos seus estudos sobre a esquizofrenia infantil, que tentou descrevê-lo como “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de Esquizofrenia” (CUNHA, 2012, p.20).

O estudo inicial sobre a temática que alcançou maior visibilidade foi o do psiquiatra austríaco, Leo Kanner (SCHMIDT, 2014), que a associa à esquizofrenia infantil. Este fez uma análise mais efetiva, através do seu artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, para o qual utilizou em sua pesquisa 11 crianças, sendo oito meninos e três meninas entre 2 e 11 anos de idade, que serviu de referência para estudos posteriores.

Em 1943, o psiquiatra alemão Leo Kanner publica o clássico artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo 11 crianças que apresentavam uma “tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice”. Este artigo é considerado, historicamente, um dos mais importantes no estudo do transtorno do espectro autista (TEA). (LIBERALESSO, 2020, p. 14)

Kanner, em 1949, denominou esse quadro como uma síndrome de “Autismo infantil precoce”. Nesse momento, identifica outras características comuns às crianças que, segundo Rodrigues; Spencer (2010, p. 18) são “sérias dificuldades de contato com pessoas, ideia fixa em manter os objetos e as situações sem variá-los, fisionomia

inteligente, alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismos e metáforas” (apud ROMERO, 2016, p.18)

O pediatra austríaco Hans Asperger detecta em seus estudos, em 1944, na Alemanha, crianças com sintomas semelhantes, que denomina de “psicopatia autística”, porém com características distintas aos de Kanner. Dentre estas, defende que elas “(...) apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos” (CUNHA, 2015, p. 23).

Em 1944, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger publicou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, descrevendo pacientes com sinais e sintomas semelhantes aos observados por Kanner, mas destacando que parte deles apresentava um interesse intenso e restrito por assuntos específicos. (LIBERALESSO, 2020, p. 14)

O trabalho de Asperger ficou desconhecido até os anos de 1980 devido a sua produção em alemão (LIBERALESSO, 2020), porém representou a significativa descoberta das condições distintas de autismo. Sua descrição de que os sintomas do autismo não possuem a característica da deficiência mental nem atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem é reconhecida com a inclusão do termo “síndrome de Asperger” que foi incluído somente no DSM IV (APA, 1994), Manual Diagnóstico e Estatístico de doenças mentais, conforme Schmidt (2014).

Alguns outros estudos ganham força como a privação ambiental sobre a personalidade infantil, considerando o ambiente familiar um fator determinante para o desenvolvimento infantil. A partir deles, ouve uma culpabilização familiar sobre os cuidados que justificam influenciar diretamente no desenvolvimento psicológico:

“Harlow, no laboratório da universidade de Winconsin, reiterou a prevalência emocional (*nurture*) sobre a constitucional (*nature*) no desenvolvimento, justificando que o cuidado continuado é um fator muito mais determinante no desenvolvimento psicológico saudável do que o biológico (HARLOW E HARLOW, 1962, apud SCHMIDT, 2014, p.10).

Nesse sentido, Bruno Bettelheim, nos anos de 1950, difunde a teoria de “mães-geladeiras” de Leo Kanner que explica ser ‘o fenômeno autístico’ ser originário da ‘indiferença emocional’ de mães ou pais ‘não emocionalmente responsivos aos filhos’ (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009; KLIM, 2006 apud ROMERO, 2016, p.19). É neste entendimento que o autismo foi “considerado desde o início uma psicose, mais especificamente uma forma de manifestação bastante precoce da esquizofrenia, cuja etiologia era eminentemente de origem psicológica e relacional” (SCHMIDT, 2014, p. 10-11).

Nos anos de 1970, as intervenções passaram a centrar mais as crianças, tendo iniciado a abordagem de grande relevância nesse conhecimento, denominada de ABA (*Applied behavioral analysis*), utilizada com crianças e jovens no espectro do autismo. Apresentada pelo psicólogo Ivar Lovaas, em seu livro de 1981, este

“(...) publicou um relato de pesquisa impressionante, mostrando que a aplicação sistemática e intensiva de métodos de condicionamento operante resultou em avanços notáveis na linguagem e no comportamento de aproximadamente metade das pessoas com autismo da sua amostra (SCHMIDT, 2014. p. 17)

Um estudo feito entre 1954 e 1970 mostrava que existiam três grupos de abordagens teóricas de diferentes hipóteses etiológicas do autismo: não organicista, orgânico-ambientalista e organicista (DEMYER et al. 1972). O primeiro identificava os pais de autista como os principais responsáveis, e as crianças, como “vítimas”; o segundo percebia que os pais falhavam nos cuidados com a criança já deficiente; e o organicista considerava “(...) o autismo um transtorno de origem exclusivamente orgânica, neurológica”. (SCHMIDT, 2014. p.11).

A partir de então percebe-se um avanço conceitual significativo do autismo como “síndrome comportamental de um quadro orgânico”. Ocorre assim “(...) uma mudança nos manuais de classificação que retiram o autismo do grupo das psicoses para categorizá-lo como um transtorno invasivo do desenvolvimento (SCHMIDT, 2014, p.12), o que fomentou vários estudos conforme pesquisa deste autor.

O trabalho da psiquiatra inglesa Lorna Wing ficou reconhecido na história da Medicina por sua contribuição ao autismo. Em busca de conhecimentos para a sua filha autista, nascida em 1956, aprofunda pesquisas científicas sobre o desenvolvimento humano socioemocional e autismo, além de fundar em 1962 a National Autistic no Reino Unido. Esse estudo é considerado relevante por ir na contramão dos trabalhos de Kanner e Bettelheim sobre o distanciamento da família e a “mãe geladeira”, bastante difundido na época, ao defender a contribuição genética para a etiologia autista.

a “psiquiatra Lorna Wing (...) foi uma das primeiras médicas que destacou a importância da contribuição genética para a origem do autismo, tendo inclusive realizado pesquisas de campo nesse sentido, além de lhe ser atribuída a introdução do termo “síndrome de Asperger” no ano de 1976 (LIBERALESSO, 2020, p. 18)

Os Manuais de diagnósticos, que designam as doenças mentais, de âmbito internacional, também apontam a relação histórica do autismo com a esquizofrenia e

doença psiquiátrica até os anos de 1968. “Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais” (DSM-I), classificando o autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil”. Em 1968, o autismo ainda se mantém classificado como parte integrante das doenças psiquiátricas (...). (LIBERALESSO, 2020, p. 17).

Na tentativa de uniformizar o diagnóstico, os anos de 1980 representa o fortalecimento dos manuais de classificação CID-9 (OMS-1993) e DSM-III (APA 1980) de forma consensual e a percepção da heterogeneidade característica do autismo. Nesse período, “(...) o autismo passa a ter três domínios principais: 1) interação social e empatia; 2) comunicação e imaginação; e 3) flexibilidade cognitiva e comportamental” (SCHMIDT, 2014, p. 12) e na mesma década é ampliada em seus critérios diagnósticos pela identificação de vários domínios em um mesmo sujeito com o DSM-III-R (APA 1987).

Novas mudanças são identificadas nos estudos de Liberalesso (2020) que demonstra o reconhecimento do autismo como distinto e classificado entre os transtornos invasivos de desenvolvimento (TID) no DSM-III (1980) assim como a inclusão da síndrome de Asperger e, conseqüente, desclassificação do TEA como TID no DSM IV (1994):

(...) o DSM-IV passa a descrever, de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TID e inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico. O conceito de TID surgiu na literatura científica no final da década de 1960 e embasado, principalmente, nos trabalhos publicados por M. Rutter, I. Kolvin e D. Cohen, não sendo mais um termo rotineiramente utilizado (LIBERALESSO, 2020, p. 17)

O DSM-5 (2013) gerou modificações significativas na estrutura diagnóstica do autismo, quando extingue o termo ‘transtorno global do desenvolvimento’, transfere a síndrome de Rett para outro capítulo e agrupa, com a nomenclatura de ‘transtorno do espectro autista,’ os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. A partir desse referencial (DSM-5), passa-se a utilizar os critérios para o diagnóstico do TEA ficam divididos em dois grandes grupos: (a) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (LIBERALESSO, 2020)

O primeiro grupo relaciona-se às crianças que não conseguem interagir por déficit na interação social tanto com familiares como com colegas. Esta se manifesta pela falta de interesse por brincadeiras propostas por outra criança, criando suas

próprias; viram-se de costas em momentos em que outras participam de atividades coletivas; aproximam-se de forma “robotizada” com dificuldade de estabelecer conversas interpessoais; desinteressam-se pela fala ou sentimento do outro; estabelecem pouca interação entre as comunicação verbal e não verbal, contato visual e linguagem corporal; tem dificuldades de compreender a linguagem não verbal de outras pessoas (expressões e gestos) assim como adaptarem-se em situações sociais, com trocas e brincadeiras imaginárias (GAIATO, 2018).

O segundo grupo trata-se de crianças que tem interesses restritos e repetitivos. As principais características são de movimentos repetitivos e estereotipados com objetos ou fala, dando-lhes funções diferentes das sociais; repetem narrações de filmes ou desenhos de forma isolada; mantêm rotinas e rituais comportamentais de forma fixa e interesse restrito; têm “hiper ou hiporreação” aos estímulos do ambiente, estereotípias motoras, movimentos repetidos com corpo e mãos; angustiam-se com mudanças na rotina; apegam-se a objetos, utilizando bastante tempo em observação; possuem sensibilidade a barulho, cheiros, texturas, interesse em luzes, movimentos giratórios; alteração na sensibilidade a dor, podendo ocorrer a falta dela quando de uma queda (GAIATO, 2018).

Percebe-se uma variedade de características apresentadas pelas pessoas com TEA. Porém, cada uma deve ser analisada em suas características individuais assim como quaisquer Ser que necessita desenvolver-se em sua plenitude. É, neste sentido, que é indispensável compreender que o TEA “(...) é um transtorno do neurodesenvolvimento. (...) significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais (GAIATO, 2018, p. 21),

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

A análise das estratégias mais assertivas utilizadas para inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de educação Física será realizada através de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa sistemática.

A pesquisa bibliográfica será utilizada para o estudo das características conceituais do TEA, que consiste em aprofundar conhecimentos sobre os trabalhos publicados e analisados permitindo conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Tendo como objetivo aprofundar, reunir e analisar fatos, buscando fontes para a base teórica da pesquisa para qualificação do trabalho científico,

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Para a análise documental serão selecionados documentos que enfatizam a inclusão dos estudantes com TEA na legislação brasileira. A Constituição de 1888, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei de Diretrizes de Base (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Lei Berenice Piana, documentos esses que serão utilizados como fonte de pesquisa desse estudo.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa sistemática será feita através do levantamento de trabalhos científicos já publicados sobre as estratégias de inclusão dos estudantes com TEA

nas aulas de Educação Física. “Revisão sistemática é um tipo de revisão que se propõe a responder uma pergunta específica de forma objetiva e imparcial. Para isso utiliza métodos sistemáticos e definidos a priori na identificação e seleção dos estudos, extração dos dados e análise dos resultados.” (FALAVIGNA, 2018).

3.2 Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

A fim de aprofundar conhecimentos sobre as formas de “Inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física” foram pesquisadas as obras produzidas entre os anos de 2017 a 2021, publicados em língua portuguesa. Utilizou-se como critérios de inclusão, para esse estudo, a articulação dos critérios Inclusão, Educação Física escolar, TEA/Autismo e licenciatura. As pesquisas selecionadas são artigos científicos e monografias que foram encontradas em acordo com os critérios definidos previamente neste estudo.

Como critério de exclusão, descartou-se pesquisas que não faziam a relação Educação Física e Autismo, pesquisas não acessíveis em PDF, estudos que tratavam da deficiência de forma geral, ênfase no programa de formação docente assim como pesquisas em outro idioma e que também estavam fora da data estipulada. Também não foram selecionados trabalhos que destacavam a influência da EDF para a saúde ou tratamento de crianças/estudantes autistas, pois este estudo é específico da área da licenciatura.

3.3 Etapas da pesquisa

A busca sistemática desse estudo ocorreu em 3 fases: a primeira fase foi realizada através da seleção dos trabalhos científicos produzidos no período de 2017 a 2021, orientada pela identificação e relação TEA/Autismo e Educação Física. Utilizou-se como fonte de pesquisa as plataformas da UFMA- Universidade Federal do Maranhão, a Scielo Brasil e a do google acadêmico. Neste último, foram encontrados 316 trabalhos científicos que tratavam, em sua maioria, de algum aspecto relativo à relação citada.

Na segunda fase, realizou-se uma análise específica orientada pela leitura dos seus respectivos títulos, resumos e palavras-chaves com o objetivo de verificar a relevância da exclusão e inclusão do estudo. Considerando os critérios de inclusão pré-estabelecidos, foram selecionados 08 (oito) trabalhos que foram organizados em tabelas, conforme informações pertinentes ao estudo como: autor, ano, título, instituição, palavras-chave, tipo de pesquisa e sujeitos da pesquisa.

Na terceira fase, analisou-se criteriosamente os trabalhos identificados a partir do nível de ensino pesquisado e foco nos cursos de licenciatura a fim de definir quais trabalhos estão intrinsecamente articulados ao título deste trabalho para produção da referida análise e elaboração do último capítulo.

3.4 Análise dos dados

QUADRO 01 – Produções científicas sobre Inclusão, estratégias, Educação Física e TEA

TÍTULO/AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRA – CHAVE	TIPO DE PESQUISA	SUJEITO DA PESQUISA
Aluno autista nas aulas de Educação Física: limites e possibilidades no cotidiano escolar KC Santos, PHO Profeta – 2018	UNICEUB	Inclusão. Educação Física. Contexto escolar. Visão dos docentes	Pesquisa transversal de coleta única, de análise exploratória.	1 (uma) professora de Educação Física, chamada Bruna e 19 alunos – ENSINO MEDIO
Uma intervenção pedagógica para alunos com transtorno do espectro do autismo com habilidades de interação social comprometidas nas aulas de educação física. Juliana dos Santos Martins; Calleb Rangel de Oliveira – 2018	UFPEL	interação social, educação física, inclusão, TEA, estratégias	pesquisa experimental intrassujeitos ou Estudo de caso único com delineamento de bases múltiplas	Três alunos com TEA que estavam incluídos em escolas regulares nas aulas de educação física, 3º e 4º ano do ensino fundamental.
Recursos auxiliares para mediação de aprendizagem e inclusão nas aulas de Educação Física. VH Lopes – 2019	Universidade de Brasília	Inclusão; Flexibilização Educacional; Recursos Auxiliares; Ciclo de Mediação; Transtorno do Espectro Autista	Pesquisa pedagógica, de carácter qualitativo	turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.
Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação física: um estudo de caso R Werlich – 2019	UFSC	Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Educação Física Escolar, Estratégias de Ensino.	Estudo de caso com característica descritiva e de carácter qualitativo	1 (uma) professora da rede pública de ensino de Santa Catarina que atua com a disciplina de Educação Física - Ensino médio

			06 aulas no período de semanas	
Transtorno do Espectro Autista: um olhar acerca das práticas docentes nas aulas de educação física em Tocantinópolis. KB Pimentel - 2020	UFT	Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Educação Física; Professor	observacional do tipo transversal, descritiva e de abordagem qualitativa e quantitativa	Constituiu-se de 10 professores (somente 3 prof. Formados em EDF)
Estratégias para a participação de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de educação física. MLS Fiorini, EJ Manzini – 2021	UERJ / Revista Teias. v. 22 n. 66. jul./set. 2021 ARTIGO	transtorno do espectro autista; educação física; estratégia; ação	Pesquisa tem fundamentação qualitativa-descriptiva instrumentalizada pela Análise Microgenética	Três PEF (professores de Educação Física) da rede municipal de ensino, 1º ao 5º ano do ensino fundamental.
Crianças com autismo nas aulas práticas de Educação Física: uma proposta de inclusão. JN dos santos, VM de Paula – 2021	UFAM	Inclusão; Educação Física; Autismo; TEA; Atividades Cooperativas	Estudo de caso 3 meses	02 (dois) alunos autistas matriculados em uma instituição de ensino básico, durante um período de três meses - 6º ano do ensino fundamental.
Inclusão de crianças autistas nas aulas de Educação Física. LL OLIVEIRA, FJF SOUSA – 2021	UNIFAC VEST.	Educação Física. Autismo. Inclusão	Pesquisa de campo, descritiva e diagnóstica	2 (dois) professor da rede estadual e 3 (três) da rede municipal de Otacílio Costa, SC

FONTE: produção própria com dados de trabalhos científicos do Google acadêmico

Dentre os 08 (oito) trabalhos publicados (2017 a 2021) relativos à temática investigada, foram excluídos dois pelo critério de serem sujeitos da pesquisa também professores sem formação de Educação física (PIMENTEL, 2020) e o outro devido à forma de investigação realizada fora do espaço escolar e através de questionário do googleforms (OLIVEIRA; SOUSA, 2021).

Identifica-se no quadro acima que as produções científicas inseridas neste estudo são de origem das universidades públicas (66,7%), estadual (UERJ) e federais (UFAM, UFPEL e UFSC), que são maioria; e universidades privadas (33,3%), sendo estas a Universidade de Brasília e UNICEUB. Estas por serem somente duas concentraram-se no nível dos anos iniciais e ensino médio.

Quanto à palavra-chave, dos 06 trabalhos, 05 (83,3%) ressaltaram tanto o termo “Inclusão” quanto “TEA” ou seu significado e 03 (50%) o termo “Estratégias”. As demais enfatizaram assuntos diversos como “Atividades cooperativas” (01-16,7%),

“Recursos” (01), “Mediação” (01), “Interação” (01). Quanto ao tipo de pesquisa, preponderou o estudo de caso (50%), todos de Universidades federais (UFAM, UFPEL e UFSC).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da análise dos trabalhos identificados com o objeto de pesquisa, definiu-se, como último critério de inclusão, o ensino da educação básica e professores formados em Educação física com centralidade na escola. Por isso, foram excluídos os trabalhos científicos que tinham como sujeitos da pesquisa somente professores de Educação Física (dois trabalhos). Foram então selecionados 06 (seis) publicações identificadas abaixo:

QUADRO 02 – Características das Publicações selecionadas

PRODUÇÃO CIENTÍFICA	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO
-	SEM PUBLICAÇÃO ESPCECÍFICA	2017	-
Trabalho A MONOGRAFIA	Aluno autista nas aulas de educação física: limites e possibilidades no cotidiano escolar	2018	Ensino médio
Trabalho B ARTIGO	Uma intervenção pedagógica para alunos com transtorno do espectro do autismo com habilidades de interação social comprometidas nas aulas de educação física.	2018	Anos iniciais do ensino fundamental, 3° e 4° ano.
Trabalho C MONOGRAFIA	Recursos auxiliares para mediação de aprendizagem e inclusão nas aulas de educação física	2019	Anos iniciais do ensino fundamental, 1° ao 5° ano.
Trabalho D MONOGRAFIA	Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física: um estudo de caso.	2020	Ensino Médio
Trabalho E ARTIGO	Crianças com autismo nas aulas práticas de educação física: uma proposta de inclusão.	2021	Anos finais do Ensino Fundamental, 6° ano.
Trabalho F ARTIGO	Estratégias para a participação de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de educação física	2021	Anos iniciais do ensino fundamental, 1° ao 5° ano.

FONTE: produção própria com dados de trabalhos científicos do Google acadêmico

Observa-se que no período desta pesquisa (2017 a 2021), foram encontrados 03 (três) trabalhos com foco nos anos iniciais e 01(um) de anos finais do ensino fundamental; e 02 (dois) de ensino médio. Torna-se indispensável citar que não foi identificado nenhum trabalho publicado no ano de 2017 com as especificidades do objeto desta pesquisa.

Neste Quadro, destaca-se também os anos de publicação dos referidos trabalhos e vemos que, em relação aos anos iniciais, concentram-se nos anos de

2018, 2019 e 2021; referente aos anos finais, somente 01 foi publicado em 2021; e foram produzidos 02 (dois) de ensino médio em 2019 e 2020, respectivamente. Demonstra-se então uma preocupação distribuída nos três níveis da educação básica, com maior incidência nos anos iniciais e em sequência no ensino médio, sendo respectivamente 02 (dois) artigos e 01 (uma) monografia nos primeiros anos do ensino fundamental; 01 (um) artigo nos anos finais. No ensino médio, foram produzidas 02 monografias.

Os objetivos dos trabalhos produzidos identificam a relação Educação Física, Estratégias/práticas/intervenção, Aulas e Transtorno do Espectro Autista e demonstram a finalidade da inclusão, participação e interação do estudante com necessidade específica. Somente duas dessas produções (Monografias) explicitam os objetivos específicos que também conversam com o referido objeto.

Os estudos encontrados (06 estudos) deram ênfase às estratégias de inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física, ou seja, quais estratégias podem ser utilizadas pelos professores para facilitar o processo de inclusão. As estratégias utilizadas variam de acordo com cada professor e suas realidades. Na tabela abaixo estão destacados as estratégias utilizadas nas aulas dos anos iniciais e finais que correspondem ao foco de pesquisa presentes nos trabalhos B,C, F e E:

QUADRO 03 – Estratégias de EDF/AUTISMO no Ensino Fundamental (EF)

PRODUÇÕES	ESTRATÉGIAS
Trabalho B Anos iniciais/EF	<ul style="list-style-type: none"> - Instruções curtas e objetivas sobre como realizar a atividade; - Demonstração antes de cada atividade; - Relembrar a orientação da atividade de forma curta; - Chamar a atenção do aluno quando sair da atividade e redirecioná-lo; - Incentivar os colegas a interagirem com ele; - Realizar algumas atividades em duplas; - Reforçar sempre que possível a realização do aluno.
Trabalho C Anos iniciais	“espaço protegido”
Trabalho F Anos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia que antecede o ensino; - Estratégia para explicação e suporte durante a atividade; - Estratégia que decorre da resposta ou ação do aluno; - Estratégia para lidar com o comportamento emocional do aluno.
Trabalho E Anos finais	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades e jogos colaborativos - Aulas de espelho - Musicalidade

FONTE: produção própria com dados de trabalhos científicos do Google acadêmico

As intervenções pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física (EDF) das escolas pesquisadas partiram do planejamento feito para a turma e para os alunos com TEA. Os mesmos, no geral, mostravam interesse em participar das

aulas práticas de EDF, no seu tempo e respeitando suas limitações. Os demais alunos não se incomodavam com a presença ou quando o professor direcionava a atenção a esses estudantes. Entendiam e incluíam-nos nas aulas. Não havia discriminação.

O trabalho F utiliza a estratégia que antecede o ensino, com a finalidade de posicionar o aluno ou a turma. Posicioná-los em círculo no início das atividades facilita a observação do aluno com TEA, pois quando o mesmo olha para o lado e observa o movimento que a colega está fazendo, no alongamento, e faz o mesmo movimento.

Outra estratégia utilizada é a explicação e suporte durante a atividade, com a finalidade de explicar a atividade que será realizada, instruir para todos os alunos e, em seguida, explicar de forma clara e objetiva individualmente para o aluno com TEA. Além disso, demonstrar a atividade a ser feita também é uma estratégia válida, que é similarmente citada no trabalho B (Demonstração antes de cada atividade), que utiliza as Instruções curtas e objetivas sobre como realizar as atividades.

Ainda na estratégia de explicação e suporte, um método que pode ser utilizado, citado no estudo F, é prestar assistência física quando a explicação verbal e a demonstração não forem suficientes assim como auxiliar o aluno estando ao lado dele. É de suma importância fazer um feedback positivo, elogiando o aluno com TEA ao finalizar as atividades, motivando-o. O trabalho B assemelha essa estratégia quando ressalta a importância de reforçar sempre que possível a realização do aluno, viabilizando assim sua aprendizagem.

O estímulo visual, utilizado no trabalho F, está dentro da estratégia de explicação e suporte. Demarcar a área que será utilizada durante a atividade como, por exemplo, cone, bandeira, fitas, linhas ou marcas no chão é um estímulo visual. No estudo em questão, o professor utilizou a linha amarela demarcada no chão da quadra.

A estratégia que decorre da resposta ou ação do aluno é enfatizada no trabalho F. O professor mantém as regras para todos os alunos incluindo os autistas e quando esse aluno não aceita as regras o professor conversa com ele e relembra as regras do jogo de forma objetiva para que entenda. No trabalho B, uma das estratégias utilizadas é lembrar a orientação da atividade de forma curta, pois pessoas com TEA têm dificuldades com mudanças de rotina e se restringem a movimentos repetitivos e estereotipados. O intuito desta estratégia é fazer esse aluno participar das aulas

explicando para ele que mesmo que ele saia da atividade ele poderá retornar na próxima rodada.

Incentivar os colegas a interagirem com esse aluno com esse tipo de deficiência é uma estratégia utilizada no trabalho B. Quando é feito trabalhos em grupo, a ação do professor é perceber o momento que esse aluno se interessa em participar, interagindo assim com os demais colegas. Tal estratégia é citada similarmente no trabalho F: “identificar quando o aluno com TEA se aproximasse do grupo e apresentasse iniciativa em querer participar da atividade” (FIORINI; MANZINI, 2021, p. 133). Segundo Gaiato (2018), sem a estimulação necessária a criança com autismo não terá um desempenho social adequado.

Gaiato (2018) ressalta que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, crianças diagnosticadas com o transtorno apresentam déficit na interação com seus familiares e colegas “apresentam dificuldade em se relacionar socialmente de forma adequada”. O trabalho B traz a estratégia de realizar algumas atividades em duplas. Mesmo quando o aluno está motivado, mas não quer participar, o professor deve observá-lo para quando ele se mostrar interessado o professor explore essa iniciativa do aluno e promova condições para que ele participe, estratégia essa também ressaltada no trabalho F.

A última estratégia citada no trabalho F é a de lidar com o comportamento emocional do aluno: dialogar com o aluno com TEA e fazer perguntas diretas para descobrir o motivo para que ele não quisesse participar da atividade; e motivar, constantemente, o aluno com TEA para participar da aula, lidar com a frustração do aluno com TEA em relação ao perder. Vale ressaltar que deve-se motivar, constantemente, o aluno com TEA para participar da aula, mas respeitar a vontade dele quando identificar que não quer realizar uma determinada atividade.

A estratégia que o professor do trabalho C utilizou foi criar um “Espaço protegido”, expressão usada para descrever “ambiente educativo com condições adaptadas para o potencial do estudante com deficiência, quando ele não consegue participar das atividades comuns de aula” (LOPES, 2019, p.33). Nesse estudo, o aluno com TEA não queria participar da aula junto com os demais. Por isso, o professor fez um circuito de habilidades motoras para a turma em questão e direcionou o aluno autista para o “espaço protegido” com o auxílio de um cuidador.

Após algum tempo, o aluno em questão mostrou-se interessado em participar da atividade com o restante da turma. O professor percebeu e buscou inseri-lo no circuito com todos, direcionando-o e explicando a ele como iria funcionar cada etapa. Porém, sem a supervisão docente, o aluno apresentou dificuldades em participar das etapas, fazendo com que o professor o encaminhasse ao “espaço protegido”.

A percepção do professor nas aulas foi uma estratégia citada no trabalho B e F: observar quando esse aluno mostra iniciativa em participar das atividades que estão sendo realizadas pela turma. O professor como mediador do conhecimento e responsável direto pela inclusão do estudante nas aulas de Educação Física deve buscar novas práticas pedagógicas que o auxiliem no envolvimento e desenvolvimento discente.

O autor do trabalho C enfatiza a necessária relação e comunicação entre os docentes da turma e respectivos pais sobre as estratégias que foram positivas no processo de inclusão destacando a motivação como uma das principais ferramentas.

O estudo E (Anos finais/EF) utilizou como intervenção atividades colaborativas, que possui como dinâmica “a união de um único grupo a fim de realizar um objetivo em comum, esperando que, ao fazer necessária a participação do aluno autista, o mesmo crie interesse em realizar as aulas, uma vez que os colegas também necessitavam de sua colaboração para obter sucesso na realização das tarefas” (SANTOS; MATSUI; FERREIRA, 2019, p. 11).

Foi observado que nos jogos cooperativos os alunos respondiam de forma mais afetiva. “Quando as crianças brincam, tem diversas oportunidades de aprendizagem e de estimulação das áreas relacionadas a socialização, comportamento verbal, estimulação sensorial, cognição, motricidade, entre outras” (GAIATO, 2021. P. 149). Tal estratégia oportuniza que essa criança interaja espontaneamente com o ambiente, apesar de suas limitações, com outras crianças sendo uma estratégia que traz bons resultados.

Outra estratégia trazida por esse estudo (E) foi a de aulas de espelhos onde o aluno replica os movimentos do colega. O estudo F assemelhou-se a essa estratégia, pois realizou círculos onde o aluno com TEA observava o colega ao lado e repetia o movimento a ser realizado. A musicalidade foi uma estratégia utilizada tanto no trabalho E como no F, o que facilitou na compreensão de ações não verbais. A música

auxilia na redução de comportamentos estereotipados, além de poder encorajar o relaxamento (AUXTER et al., 2010; TOMÉ, 2007).

Segue abaixo a tabela onde estão destacadas as estratégias utilizadas nas aulas do Ensino Médio, correspondendo com o foco da pesquisa destacadas nos trabalhos A e D:

QUADRO 04 – Estratégias das aulas de EDF/Autismo no Ensino Médio	
PRODUÇÕES	ESTRATÉGIAS
Trabalho A	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos cooperativos - Conhecer bem o aluno, - Ter bons planejamentos, - Ser incentivador, - Paciente, - Amoroso.
Trabalho D	- Gesticulação e exemplificação de movimentos para os alunos com TEA,

FONTE: produção própria com dados de trabalhos científicos do Google acadêmico

No estudo do trabalho A, havia dois alunos autistas na turma. Porém, um deles não participava das aulas, não se comunicava com ninguém. Nesse trabalho, a mãe do aluno, que participava das aulas de Educação Física, fez parte da entrevista.

Os jogos cooperativos foi a estratégia utilizada nesse estudo em que o aluno mais gostou e se desenvolveu melhor, pois mostrava liderança, disposição nas atividades e aumento na sua autoestima. O aluno Autista demonstrava interesse em participar das aulas e os colegas de turma o ajudava, não tinha discriminação. A turma demonstrava ser unida, cada um respeitando o espaço e as diferenças uns dos outros.

Outras estratégias mostradas no estudo foi o professor conhecer bem o aluno, ter bons planejamentos, ser um incentivador (estratégia essa ressaltada nos trabalhos B, C e F dos anos iniciais), paciente e amoroso. Ao final desse trabalho científico foi notório pelos pesquisadores a evolução do aluno autista, mesmo com suas limitações, interagia com seus colegas de turma, mostrando felicidade. A mãe desse discente relatou que seu filho considerava a Educação Física a melhor disciplina e mostrou-se contente com o desenvolvimento do filho e não o impedia de fazer as aulas.

Gesticulação e exemplificação de movimentos para os alunos com TEA foi uma estratégia utilizada no trabalho D. A professora passava vídeos antes das aulas práticas sobre fundamentações técnicas do esporte a ser trabalhado, sendo um recurso visual que facilitava a compreensão dos movimentos que seriam realizados após pelos alunos. As estratégias dos vídeos tinham mais sucesso em turmas com

faixa etária mais avançada. Sendo assim, a professora fazia uma adaptação com estratégias específicas para determinadas turmas. Há semelhança nos estudos B e F, pois também utilizavam a estratégia de explicação e demonstração das atividades antes de serem realizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação social, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Através da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, o Autismo foi categorizado como pessoa com deficiência, sendo implementada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, torna-se imprescindível às pessoas com TEA. Proporciona mudanças constantes no seu dia a dia e torna-se essencial no avanço do desenvolvimento e formação educacional desses estudantes.

Este trabalho teve como foco o estudo dos aspectos de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas aulas de Educação Física (EDF). Definiu como objetivo sistematizar estratégias de inclusão dos estudantes com TEA nas aulas de EDF, conforme literatura específica. Em virtude do crescimento no número de discentes com TEA nas escolas, ainda se percebe a fragilidade no processo de inclusão dos mesmos a partir da literatura analisada. Deste modo, o docente é desafiado a buscar sempre e se atualizar sobre novas práticas pedagógicas e teóricas que o auxiliem para obter êxito neste processo.

As primeiras pesquisas me ajudaram a conhecer mais sobre o Autismo e suas especificidades. Em seguida, foi realizada uma revisão de literatura onde foi encontrado dados interessantes que trouxeram estratégias para incluir esses alunos nas aulas. A Educação Física é acentuada como importante para o desenvolvimento desses alunos.

Entretanto, o processo de inclusão escolar gera grande desafio aos professores, onde uma das problemáticas trazidas pelos estudos é o despreparo por parte de alguns docentes, não sabendo como atuar com os estudantes com TEA. Tendo em vista que o transtorno varia de acordo com o indivíduo, podendo variar de um transtorno leve, moderado e severo, o professor tem que estar capacitado e se possível fazer especialização, cursos, conhecer melhor o TEA e realizar atividades que ajudam no desenvolvimento desse aluno.

Houve assim a necessidade de buscar métodos/estratégias para auxiliar esse professor no seu trabalho didático pedagógico. Os estudos trazidos nessa pesquisa mostram que é possível a inclusão de estudantes autistas nas aulas de EDF, pois mesmo com suas limitações, participam das aulas, melhorando suas relações sociais, comportamento verbal, estimulação sensorial, cognição, motricidade, entre outros aspectos.

O docente de Educação Física é um profissional indispensável para realizar a inclusão em suas aulas. Fazer bons planejamentos, ser um incentivador, ter conhecimento sobre o transtorno, explicar de forma curta e clara como será realizada as atividades, fazer a demonstração antes das atividades serem realizadas, relembrar as orientações quando necessário e fazer um feedback positivo ao realizar as atividades e incentivar esses alunos. São algumas das estratégias para mediação desse processo de inclusão.

Os colegas de turma desses alunos também são de total importância nessa inclusão. Nos estudos trazidos, não houve em nenhum momento discriminação por parte deles, mostrando sempre serem unidos e compreensíveis, respeitando suas diferenças, o que contribui para sua participação e desenvolvimento. Por fim, alguns dos estudos presentes nessa pesquisa manifestaram a importância da relação docente, família e aluno, demonstrada no estudo em que a mãe do discente autista mostrou-se feliz pelos resultados adquiridos pelo seu filho após as aulas de Educação Física.

Demonstra-se a relevância das estratégias de inclusão dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento desse educando assim como a necessidade da continuidade e aprofundamento dessa investigação para a maior qualidade educativo e/ou docente nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de dezembro de 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13 ed. 2015.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 17 de outubro 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Lei Nº 13.977 de 8 de janeiro de 2020. Carteira de Identificação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Brasília, DF: Senado, 1988. 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: Casa Civil, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Nova psicologia para a educação: educando o ser humano. Bauru: Canal6, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

CUNHA, Eugenio. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 2012

EMENDAS CONSTITUCIONAIS, nº 9, de 9 de novembro de 1995. Lex: legislação federal e marginália, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995. BRASIL.

FALAVIGNA, Maicon. O que são revisões sistemáticas? Porto Alegre: HTAnalyze Consultoria e Treinamento, 2018.

FIORINI, MLS; MANZINI, EJ. Estratégias para participação de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de Educação Física. Rio de Janeiro, 2021.

GAIATO, Mayra. S.O.S. AUTISMO: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GUERRA, E.C.; MAGALHÃES, R.C.B.P. Inclusão social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (orgs). Inclusão escolar: implicações para o currículo. São Paulo: Papyrus, 2010.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. AUTISMO: Compreensão e Práticas baseadas em Evidências.1. ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LOPES, VH. Recursos auxiliares para mediação de aprendizagem e inclusão nas aulas de Educação Física. Brasília, 2019.

MARTINS, Juliana dos Santos; OLIVEIRA, Callebe Rangel de. Uma intervenção pedagógica para alunos com transtorno do espectro do autismo com habilidades de interação social comprometidas nas aulas de educação física. Pelotas, 2018

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO: das práticas baseadas em evidências à escola. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019.

PIGNATARI, Graciela. CDC divulga novos números de autismo nos EUA: 1 para 59. São Paulo: Tismoo, 2018. Disponível: tismoo.us/destaques/cdc-divulga-novos-numeros-de-autismo-nos-eua-1-para-59/

PIMENTEL, KB. Espectro Autista: um olhar acerca das práticas docentes nas aulas de educação física em Tocantinópolis. 2020.

ROMERO, Priscila. O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

SANTOS, JN dos; PAULA, VM de. Crianças com autismo nas aulas práticas de Educação Física: uma proposta de inclusão. Amazonas, 2021

SANTOS, KC. Aluno autista nas aulas de Educação Física: limites e possibilidades no cotidiano escolar. 2018

KC Santos, PHO Profeta. Aluno autista nas aulas de Educação Física: Limites e possibilidades no cotidiano escolar – 2018

SCHMIDT, Carlo (org.). Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo: Papyrus, 2014.

WERLICH, R. Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação física: um estudo de caso. Santa Catarina, 2019.