



LETÍCIA NAPOLICENO RODRIGUES DA SILVA

**METODOLOGIAS INCLUSIVAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA PARA ALUNOS AUTISTAS**

LAVRAS – MG

2019

LETÍCIA NAPOLICENO RODRIGUES DA SILVA

**METODOLOGIAS INCLUSIVAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
ALUNOS AUTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Graduação em
Educação Física, para a obtenção do título de
Licenciada.

PROF.^a DRA. PRISCILA CARNEIRO VALIM ROGATTO

Orientadora

LAVRAS – MG

2019

LETÍCIA NAPOLICENO RODRIGUES DA SILVA

**METODOLOGIAS INCLUSIVAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
ALUNOS AUTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Graduação em
Educação Física, para a obtenção do título de
Licenciada.

APROVADA em 28 de Novembro de 2019.

Banca Examinadora

PROF.^a DRA. NATHÁLIA MARIA RESENDE - UFLA - Membro

PROF.^a DRA. PRISCILA CARNEIRO VALIM ROGATTO - UFLA - Orientadora

LAVRAS – MG

2019

À minha mãe Erenilda pelas orações, incentivo e amor em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai Advaldo pelo cuidado e amor.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, pela saúde, força e entendimento, permitindo que eu alcançasse mais um objetivo em minha vida.

À minha orientadora Priscila carneiro Valim Rogatto pelos ensinamentos, paciência e apoio, facilitando o desenvolvimento do trabalho.

À professora Nathália Maria Resende pelos ensinamentos e pela disponibilidade de participar da banca examinadora.

Aos meus colegas e amigas de turma pela atenção, apoio e companheirismo.

Ao amor da minha vida, amigo, companheiro e esposo Antonio Marcos pelo encorajamento e apoio em todos os momentos principalmente durante o curso.

Aos meus pais pelo carinho, incentivo e orações. Aos meus irmãos e irmãs pelo carinho e incentivo.

MUITO OBRIGADA!

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”
(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Trata-se de uma revisão da literatura, referente aos artigos publicados nos anos de 2009 à 2019. O autismo é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM-5, 2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento. Essa deficiência é caracterizada por uma série de sintomas que leva ao comprometimento da fala e das relações sociais. Com a presença de alunos com autismo em salas comuns do ensino regular, a expectativa é que os princípios da educação inclusiva sejam, cada vez mais promovidos para melhor atender a esse público. Apesar de alguns autores terem apresentado resultados positivos em relação as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, outros estudos apontaram fatores desafiadores que podem influenciar para a não efetivação da inclusão dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, como a falta de conhecimento dos professores sobre o autismo, falta de apoio da gestão escolar e falhas na formação acadêmica. Poucos foram os estudos que abordaram o uso de metodologias inclusivas nas aulas de Educação Física, o que indica que há muito o que se fazer para melhorar esse atendimento nas escolas de ensino regular.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas. Autismo. Educação, Inclusão. Educação Física.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
SBP	Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da organização da Análise de Conteúdo.....	25
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado quantitativo em publicações por ano.....	26
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista.....	17
Quadro 2 - Sinais de Alerta.....	20

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	14
3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA).....	17
3.1 Características.....	17
3.2 Etiologia.....	18
3.3 Diagnóstico.....	19
3.4 Principais sintomas e suas implicações.....	20
4. A ESCOLA INCLUSIVA.....	21
4.1 O Papel da Escola no processo de inclusão do aluno com TEA.....	21
4.2 O papel do professor de Educação Física no processo de inclusão do aluno com TEA	22
5. METODOLOGIA.....	24
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
6.1 A Educação Física Escolar no processo de inclusão do aluno com TEA.....	26
6.2 As dificuldades dos professores de educação Física na inclusão do aluno com TEA..	28
6.3 Estratégias pedagógicas inclusivas na Educação Física para alunos com TEA.....	30
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar esteve presente em minha vida desde os anos finais do Ensino Fundamental, e apesar de ser ainda uma criança, crescia em mim um desejo pela área. Mesmo não fazendo ideia de como me ingressar em uma faculdade e sem conhecer a grade curricular do curso, já que não tive acesso às informações necessárias na época, restava em mim apenas a vontade de me tornar um dia professora de Educação Física. Depois de ingressar na Universidade Federal de Lavras, pude ter acesso aos conhecimentos da Educação Física no âmbito escolar. E hoje, penso nessa área como uma ferramenta que pode transformar a vida de um aluno e de um professor. Porque o professor que têm um olhar para seus alunos e não apenas para si mesmo, consegue enxergar as carências deles e depois de reconhecê-las, as aulas poderão ser melhor aproveitadas e os objetivos da Educação Física alcançados.

Meu primeiro contato com uma aluna autista aconteceu durante o Estágio Supervisionado, na Educação Infantil em uma escola municipal de Lavras. Tive o privilégio de conhecê-la logo no primeiro dia de estágio, e me lembro da curiosidade em saber mais sobre essa deficiência e da minha desastrosa tentativa de aproximação, mas me contive e apenas a observei. A partir disso, passei a me interessar pelo seu comportamento durante as aulas e comecei a me questionar como os professores de Educação Física desenvolvem as atividades pedagógicas inclusivas para crianças autistas. E observando como isso acontecia também em outras escolas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, fui construindo aos poucos a proposta da presente pesquisa.

Embora a escola inclusiva seja um tema muito discutido nas últimas décadas, o foco principal sempre foi a inclusão de crianças com deficiência física. As reflexões em relação a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual são mais recentes, pois essas crianças eram atendidas apenas em instituições especializadas como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (OLIVEIRA, 2017).

Com a influência da Declaração de Salamanca em 1994, as escolas passaram a receber os alunos com deficiência, permitindo a matrícula em turmas comuns do ensino regular. De acordo com essa declaração, as instituições de ensino deveriam reconhecer e atender as diversidades dos educandos, assegurar uma educação de qualidade e respeitar o tempo de aprendizagem de cada um deles. Porém, apenas a rotina de frequentarem as escolas passou a fazer parte da vida de muitos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), porque as

escolas não se adaptaram e nem se prepararam para receber esses alunos. Desta forma, o plano de uma escola inclusiva onde deveria haver igualdade em muitos contextos, não foi colocado em prática (LEONARDO, BRAY, ROSSATO, 2009).

Sabemos que o número de crianças autistas matriculadas em classe comum do ensino regular vem aumentando a cada ano, e o que vemos nas escolas atualmente é o despreparo e o desânimo de muitos professores quando se deparam com um aluno autista em sua sala de aula. A falta de conhecimento sobre a deficiência, leva alguns educadores a terem preconceito e agirem com indiferença, podem até acreditar que estão contribuindo para o aprendizado desses alunos por estarem inseridos na turma, mas, na verdade, os professores que agem dessa forma, estão sendo modelos de um comportamento excludente para as demais crianças.

Ainda que a exclusão seja vista dentro das salas de aulas, onde os alunos interagem menos, o processo de inclusão se torna mais evidente nas aulas de Educação Física já que oferece ambiente propício para as interações sociais, podendo desempenhar um papel positivo ou negativo nesse processo. Porque mesmo fazendo parte de um grupo, o aluno autista pode ficar à margem durante uma atividade se a aula não for planejada de acordo com seu grau de dificuldade.

Sabendo que uma das características do autismo no grau mais grave é a ausência parcial ou total da comunicação verbal, o relacionamento do professor com o aluno autista durante as aulas pode se tornar mais difícil. Porém, ao proporem atividades pedagógicas voltadas a inclusão do aluno autista, os professores de Educação Física poderão colaborar de forma positiva para o desenvolvimento das habilidades dessas crianças. Diante dessas justificativas, o objetivo desse estudo foi realizar uma revisão de literatura para identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para inclusão de alunos com TEA.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas educacionais a respeito do atendimento das pessoas com deficiência vem sendo discutidas desde a Constituição Federal de 1988. Desde então, políticas educacionais têm sido desenvolvidas para melhor atender o aluno com deficiência. Com a influência da Declaração de Salamanca (1994), foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, direcionada aos alunos “Portadores de necessidades

especiais” tendo seu atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, o aluno com deficiência passaria ser integrado à Educação Básica desde que fosse oferecido o apoio educacional especializado (FERNANDES, 2011). E, para que o atendimento ocorresse em classes comuns do ensino regular, as características da deficiência do aluno deveriam ser consideradas (BRASIL, 1996).

Com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as ações para o desenvolvimento da educação inclusiva começava ser sustentada. O texto previa que os alunos com NEE deveriam ser atendidos em classes comuns do ensino regular, sendo que os professores das classes comuns e da educação especial deveriam ser capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, (BRASIL, 2001). Já a escola, deveria se reorganizar para receber esses alunos nas classes comuns, flexibilizando e adaptando o currículo, assim como os métodos de ensino e meios pedagógicos de acordo com o progresso do aluno com NEE. De acordo com a Resolução nº 2/2001, essas medidas deveriam estar em concordância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo Garcia (2013), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 classificava os grupos de pessoas com deficiência de forma abrangente sem distinguir a NEE. Depois que o Decreto Presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 definiu o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo diagnóstico do aluno, o AEE passou a ser incluído na escola de ensino regular assegurado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, Art. 4).

De acordo com o inciso II da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o aluno com autismo era um dos contemplados do AEE, e naquela época o TEA era classificado como transtornos globais do desenvolvimento não sendo considerado como uma deficiência. O autismo foi reconhecido como deficiência somente com a implementação da Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei assegura o ensino educacional das pessoas autistas e garante o direito de um acompanhante especializado, devendo ser incluída nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2012). Atualmente foi aprovada a Lei 13.861, de 18 de Julho de 2019, que inclui as especificidades inerentes ao TEA nos censos demográficos, a fim de atualizar o número de pessoas com autismo no Brasil.

A educação inclusiva das pessoas com deficiência no ensino regular teve um grande avanço depois que foi instituída a Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Art. 28º Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, Art. 28).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência presumi também o acesso de todos os estudantes às atividades referentes a quaisquer modalidades e ciclos de ensino, bem como o apoio profissional (BRASIL, 2015). Portanto, de acordo com o Art. 28 podemos entender que a promoção da educação inclusiva depende dos poderes públicos e de toda comunidade escolar.

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

3.1 Características

Apesar do termo autismo ter sido empregado primeiramente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, este era usado para se referir às pessoas com transtornos de interação social, e seu trabalho era centrado em pessoas psicóticas e esquizofrênicas (STELZER, 2010). As pesquisas sobre patologias psiquiátricas na infância, só se intensificaram a partir dos estudos do psiquiatra Leo Kanner nos Estados Unidos em 1943, quando se propôs a observar onze crianças dentre elas oito meninos e treze meninas. Conforme Kanner (1943), foi constatado logo nos anos iniciais que a criança apresentava inabilidade de se interagir com outras pessoas. Além disso, notou-se variações nas atividades comunicativas, dificuldade de aprendizagem, sensibilidade anormal e estereotípias.

Atualmente o autismo é reconhecido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM-5, 2014), como TEA, caracterizados por uma série de sintomas comportamentais e de acordo com o grau de gravidade, o comprometimento da fala e das relações sociais podem ser notáveis (Quadro 1).

Quadro 1 - Níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista. (continua)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidade e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade “de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao

Quadro 1 - Níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista. (conclusão)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5 (2014, p. 52)

O autista também pode apresentar percepção auditiva incomum, dificuldades para ter ou manter contato físico e visual e incapacidade para entender as representações simbólicas e imaginárias (FACION, 2007).

3.2 Etiologia

As causas do autismo ainda são desconhecidas, entretanto estudos têm demonstrado que a combinação de fatores genéticos e fatores ambientais podem contribuir para aparição dos sintomas. Coutinho e Bosso (2015) afirmam que muitos pesquisadores têm associado as anomalias cromossômicas ao autismo, porém, a genética do autismo é muito complexa.

[...] pois não há um único locus, um único gene ou um único cromossomo envolvido e sim um conjunto complexo de anomalias cromossômicas que interagem e levam ao comportamento autístico, talvez a grande variedade fenotípica do autismo se deva a uma grande variedade genética (COUTINHO; BOSSO, 2015, p. 12)

Apesar da análise genética ter sido importante para identificar as alterações cromossômicas em pessoas com autismo, algumas condições ambientais podem contribuir para que ocorra essa mutação genética. Segundo Whitman (2019), os fatores genéticos são importantes, porém, eles não agem sozinhos porque os fatores ambientais como o consumo de álcool e tabaco durante a gestação, expõem a criança ao risco de nascer apresentando os sintomas autísticos. Além disso, pesquisas recentes têm demonstrado que os fatores perinatais também estão associados com o transtorno.

Os fatores perinatais foram representados por uma longa duração do parto e prematuridade em 18% dos casos cada um e sofrimento fetal agudo em 26% dos casos. Portanto, admite-se que essas doenças poderão levar ao sofrimento fetal e à asfixia e resultar em dano cerebral. Foi proposto que a privação de oxigênio fetal aumenta o risco de TEA (HADJKACEM, 2016, p. 6)

Pesquisadores da área de neurologia também demonstraram interesse pela etiologia do autismo. Os estudos de neuroimagem realizados por Bauman e Kemper (1991) apresentados por Gadia, Tuchman e Rotta (2004), revelaram que o crescimento cerebral em autistas segue um padrão diferenciado, demonstrando uma evolução repentina depois do nascimento diminuindo logo após, porém, apenas em algumas áreas do cérebro sendo que em outras regiões o crescimento é paralisado.

3.3 Diagnóstico

Apesar dos avanços científicos, o diagnóstico ainda é feito pela avaliação médica, informações relatadas pelos pais do autista e pela observação comportamental em consonância com o instrumento de avaliação. Oficialmente no Brasil são considerados os critérios clínicos estabelecidos pela Classificação Internacional de Doenças “CID” como método classificatório (SEIZE e BORSA, 2017). Depois de realizar uma observação do aspecto comportamental, o

nível de gravidade pode ser identificado permitindo maiores informações e orientações para concluir o diagnóstico contribuindo na busca pelo tratamento (CAMPOS e FERNANDES, 2016).

O diagnóstico do TEA só é conclusivo a partir dos 3 anos de idade. Entretanto, os primeiros sinais dos sintomas já aparecem nos 6 meses tornando mais aparentes nos 2 anos de idade (CARVALHO e DE PAULA, 2013). Ocorre que, em muitos casos, o diagnóstico é tardio sendo feito apenas na idade escolar, isso acontece devido ao atraso para buscar apoio e falta de conhecimento das pessoas quanto ao transtorno e seus sintomas (ZANON, BACKES, BOSA, 2014). Se o diagnóstico for feito precocemente junto com intervenções prolongadas, é possível ainda amenizar os sintomas decorrentes do TEA, pois estudos demonstraram resultados positivos no desenvolvimento das habilidades comunicativas, adaptativas e comportamentais (CARVALHO e DE PAULA, 2013; SEIZE e BORSA, 2017).

Abaixo (Quadro 2) alguns sinais de alerta que podem ser observados pelos pais nos 6, 9 e 12 meses de idade, segundo o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019).

Quadro 2 - Sinais de Alerta.

6 meses	9 meses	12 meses
Poucas expressões faciais, baixo contato ocular, ausência de sorriso social e pouco engajamento sociocomunicativo.	Não faz troca de turno comunicativa, não balbucia “mamã/papa”, não olha quando chamado, não olha para onde o adulto aponta, imitação pouca ou ausente.	Ausência de balbucios, não apresenta gestos convencionais (abandar para dar tchau, por exemplo), não fala mamãe/papai, ausência de atenção compartilhada.

Fonte: SBP, Manual de Orientação (2019, p. 3)

3.4 Principais sintomas e suas implicações

Pesquisadores acreditam que o fator prejudicial na capacidade de socialização dos autistas é a dificuldade de comunicação. Esse sintoma considerado um dos primeiros a ser percebido pelos pais, é explicado por Sanini e Bosa (2015), entendendo que a dificuldade para socialização de uma criança autista pode aumentar de acordo com a idade e seu comprometimento cognitivo, nesse sentido, a falta de comunicação é um dos fatores que leva ao isolamento, podendo surgir pela incapacidade de entender o significado das relações sociais. Os autistas que não desenvolvem a linguagem verbal possuem maiores dificuldades de

interação e só utilizam outros meios para se comunicar quando querem chamar atenção para algo do seu interesse (FREIRE, 2012).

A incapacidade de comunicação compromete tanto as habilidades verbais quanto as não-verbais. A linguagem pode estar totalmente ausente na criança autista, mas quando ocorre seu desenvolvimento, ela apresenta as seguintes características: estrutura gramatical imatura, ecolalia imediata ou mediata, reversão de pronomes, afasia nominal (inabilidade de nomear objetos), inabilidade de usar termos abstratos, linguagem metafórica (utilização de sons que tem significados idiossincráticos e cujo sentido não é claro) e melodia sonora anormal (GAUDERER, 1985 apud LAMÔNICA, 1992, p.2).

Nesse sentido, os prejuízos nas habilidades comunicativas e comportamentais dos autistas podem ser consideradas como uma das causas que levam a dificuldades em outras capacidades, destacando a importância em direcionar as intervenções para essas áreas favorecendo o desenvolvimento de suas relações (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014).

4. A ESCOLA INCLUSIVA

4.1 O Papel da Escola no processo de inclusão do aluno com TEA

Mattos e Nuernberg (2011) acreditam que o desenvolvimento da criança autista pode ser alcançado a partir das interações sociais com outras não autistas. Nessa perspectiva, a escola pode contribuir de forma significativa no progresso da criança, já que possui um ambiente diferenciado que propicia o convívio com outras pessoas onde o ensino é mediado pelos professores favorecendo no aprendizado de forma integral do sujeito (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014).

A Educação Inclusiva têm colaborado para o aumento das matrículas de estudantes com NEE em classe comum do ensino regular. De acordo com os dados extraídos do Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil o número de matrícula de alunos com TEA nas escolas públicas com idades de 4 a 17 anos, passou de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. Porém, a lei apenas assegura que esses alunos possam ocupar os mesmos espaços educacionais que outras

crianças sem deficiência, não garante que os autistas tenham acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem (MARTÍNEZ e TACCA, 2011). “Entretanto, os estudos revelam que a maior parte das ações inclusivas se restringe à presença do aluno na escola, porém sem as devidas acomodações educacionais e pedagógicas em função das necessidades desse aluno” (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013; SALVI, 2003; BRANDE, ZANFELICE, 2012; ZANFELICE, 2012; SANT’ANA, 2005; BUENO, 1999 Apud FARIA et al., 2018, p. 3).

É importante salientar que a Educação Inclusiva, presunsi o progresso no desenvolvimento dos educandos com TEA, e não somente sua inserção na escola (RIBEIRO, MELO e SELLA, 2017). Porém, acontece que em muitas escolas o processo de inclusão não se efetiva e dessa forma a escola atua como integrativa (NASCIMENTO, 2014 apud NETO et al., 2018). Camargo e Bosa (2009) explicam que em uma escola integrativa o aluno deficiente passa a fazer parte de uma classe comum, no entanto, o currículo e as metodologias de ensino não são pensadas para esse aluno sendo os mesmos utilizados pelos que não tem deficiência. Nesse sentido, a escola deveria se adaptar as NEE do aluno com deficiência, e não o aluno ter que se adequar a ela.

4.2 O papel do professor de Educação Física no processo de inclusão do aluno com TEA

Segundo Mendes (2002) apud Carvalho e Nascimento (2015), os professores podem seguir alguns princípios básicos da educação inclusiva, primeiramente reconhecendo as diferentes dificuldades do aluno com deficiência e a partir disso, elaborar um plano de ensino adequado visando garantir um ensino de qualidade.

É importante não somente a matrícula do aluno autista [...] é preciso também conhecê-lo, saber todos os fatores que o envolvem, e onde queremos chegar com este sujeito dentro do espaço escolar, buscando trabalhar de forma efetiva com a diversidade, conhecendo as limitações e potencialidades deste indivíduo, optando pela mudança curricular, o qual, a partir da elaboração do plano de aula adequado, consegue-se chegar a resultados positivos ao processo de escolarização do mesmo, para, assim, definir a orientação educativa adequada (CARVALHO e NASCIMENTO, 2015, p. 4)

Em contrapartida, muitos professores ao se depararem com um aluno autista em sua turma, não se sentem preparados para atuarem em sua escolarização (SIQUEIRA, 2011). Essa

insegurança pode estar relacionada com a formação docente, porque muitos professores não conhecem uma estrutura metodológica específica de ensino e não possuem fundamentos para avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE (FERNANDES, 2011).

De acordo com Faria et al. (2018), estudos têm demonstrado que o abandono escolar de muitos alunos com NEE podem estar relacionado com o despreparo dos professores e ausência de um currículo escolar adaptado, sendo que os reflexos desses fatores são poucas participações e interações sociais nas aulas e prejuízos no aprendizado.

Ao iniciar uma intervenção para auxiliar no tratamento de crianças autistas, a habilidade social comunicativa é um dos alvos a serem focados (BOSA, 2006). Nesse sentido, a Educação Física no âmbito escolar pode ser aliada no desenvolvimento do aluno autista pois compreende o processo de aprendizagem e socialização, priorizando as interações sociais, comunicação e comportamento (TOMÉ, 2007). Seus conteúdos podem ser introduzidos a qualquer pessoa, desde que suas metodologias de ensino sejam adaptadas (BEZERRA, 2012).

[...] no processo de ajuda a criança com Autismo, é plausível, aos olhos da Educação Física, que esta pode, sem dúvidas, construir momentos, estruturados com ambientação e materiais adequados, a fim de amenizar a dificuldade de compreensão do aspecto emotivo, no que diz respeito à interação social (WILLIAMS e WRIGHT, 2008 apud BEZERRA, 2012, p. 6).

O professor de Educação Física não deve focar sua intervenção apenas nas habilidades físicas do aluno autista, mas sim trabalhar visando a promoção das capacidades comunicativas e comportamentais colaborando no processo de socialização do aluno (TOMÉ, 2007). Considerando isso, é importante que os professores olhem com sensibilidade e se atentem aos sinais referentes a interação do aluno autista com os outros alunos para assim poder estimular essa habilidade (CHICON et al., 2018).

Segundo Groft-Jones e Bloch (2006), algumas estratégias devem ser adotadas pelos professores de Educação Física para o ensino da criança autista, são elas:

1) Configuração do ambiente - Os autores explicam que os autistas têm dificuldades de entender o ambiente em que estão, e por isso reagem de forma negativa a mudanças da rotina. Assim, a primeira coisa a considerar é criar um ambiente tranquilo que forneça pistas visuais sobre onde ir, o que fazer e que seja livre de distrações. Com objetivo de diminuir a ansiedade do aluno autista a respeito do que está por vir deve-se estabelecer uma rotina para a aula, com

início e final iguais em todas as aulas, novas atividades devem ser inseridas aos poucos. Sinais visuais também devem fazer parte da preparação do ambiente, um exemplo é o uso de um cronograma em que o aluno possa ver quais atividades ele terá que realizar na aula, é interessante também que neste cronograma haja fotos das atividades e um espaço para que o aluno possa marcar as atividades já realizadas. Essa prática reduz a ansiedade e ajuda na sensação de realização ao final da aula.

2) Comunicação – Os professores devem buscar a melhor forma de se comunicar com a criança autista, utilizando os mesmos métodos de comunicação do assistente em educação especial da criança. Durante a comunicação o professor deve simplificar as expressões verbais e se certificar que o aluno está prestando atenção na explicação, em especial nas demonstrações das atividades. É importante que o professor utilize formas alternativas de comunicação, tais como: figuras, objetos e linguagem de sinais. As atividades podem ser explicadas por meio de demonstrações e auxílio.

3) Prevenção de comportamentos desafiadores – Algumas crianças com autismo apresentam comportamentos desafiadores, como fugir, gritar, rir ou chorar sem motivo aparente. A principal atitude do professor deve ser procurar orientação com o assistente em educação especial responsável pela criança para saber como lidar com tais comportamentos. Dentre as estratégias de prevenção de comportamentos desafiadores estão: reforço positivo, o ensino do uso adequado dos equipamentos e aprender a lidar com a sensibilidade sensorial do aluno.

Sendo assim, a Educação Física escolar pode desempenhar um importante papel na escolarização da criança com TEA. Desde que o professor se preocupe com a aprendizagem do aluno autista, dando-lhe atenção especial, adotando métodos pedagógicos adequados capazes de estimular a interação, autonomia e a realização das atividades diárias da criança (BEZERRA, 2012).

5. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, elaborado a partir de uma revisão da literatura, que de acordo com Gil (2014, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

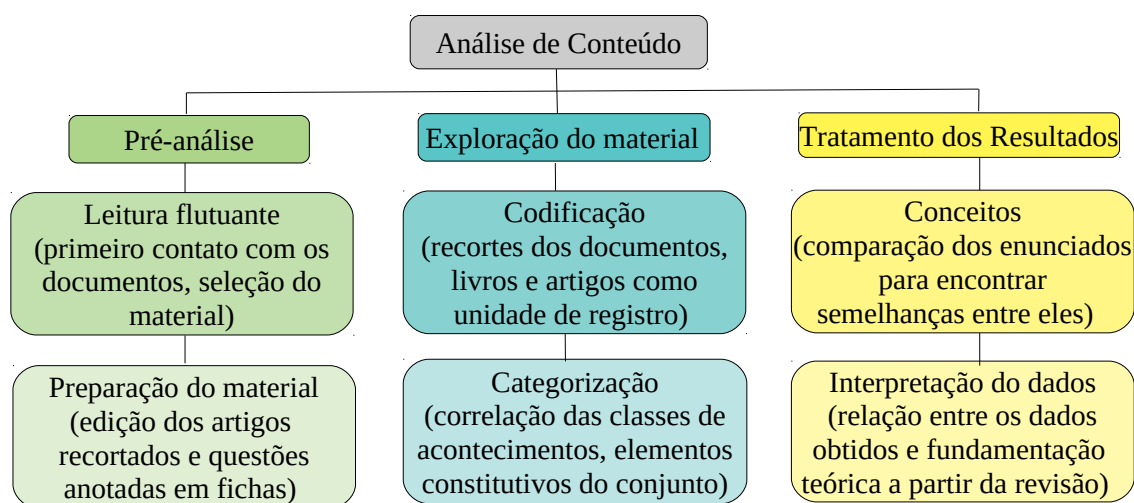
A coleta dos dados procedeu-se com a identificação do material realizada mediante a busca eletrônica pelas bases de dados, Google Acadêmico e Scielo nos idiomas Português e

Inglês. Foram utilizados os trabalhos publicados nos últimos dez anos (2009 – 2019), sendo eles acessados no período de 22 de setembro a 27 de outubro. Tendo-se extraído das bibliografias 16 artigos científicos referentes à temática.

Os critérios de inclusão para a análise das bibliografias se deram por meio de Palavras chaves (Educação Física Autismo/Physical Education autism) encontradas no título do material, seguida das abordagens sobre as estratégias pedagógicas nas aulas de Educação Física para alunos autistas, presentes no resumo dos achados.

Para análise dos dados deste estudo, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2010) organizados em torno de três fases (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma da organização da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010).



Fonte: Bardin (1977, p. 89).

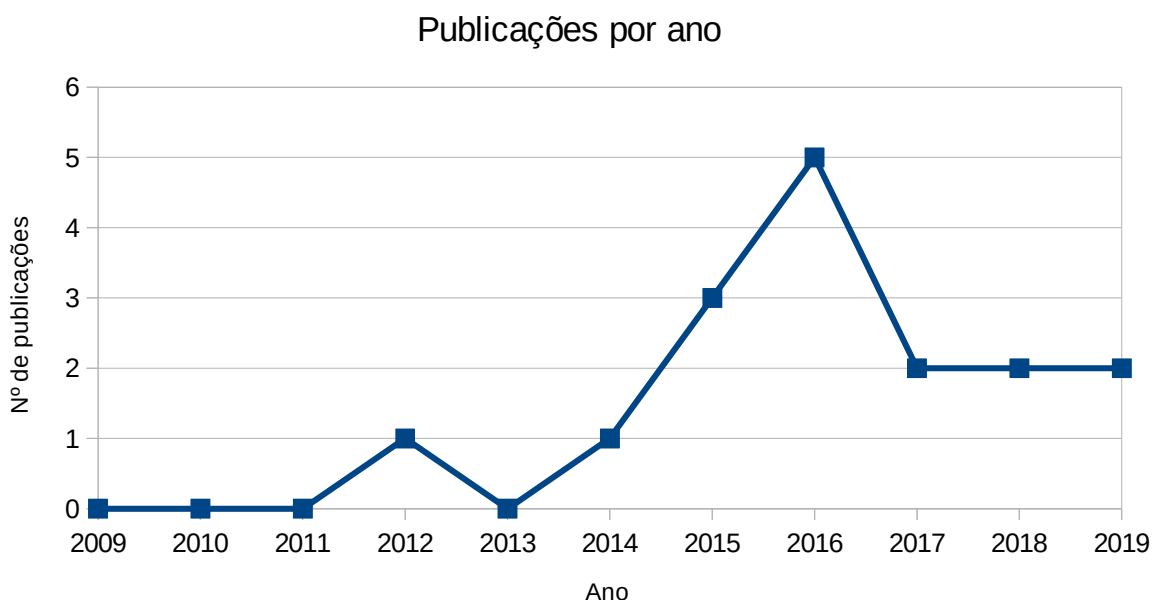
Os conteúdos temáticos encontrados nas publicações que direcionam ao objetivo principal deste estudo, foram identificados *a posteriori*, que de acordo com Bardin (2010), a categorização *a posteriori* é elaborada após a análise do material, definido com base na orientação teórica do estudo.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho buscou, identificar e apresentar os estudos referentes às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para inclusão de estudantes com

TEA, por meio de uma revisão da literatura. Nessa perspectiva, foram encontrados 16 artigos científicos, sendo eles categorizados em 3 subtemas: a) A Educação Física Escolar no processo de inclusão do aluno com TEA; b) As dificuldades dos professores de Educação Física na inclusão do aluno com TEA; c) Estratégias pedagógicas inclusivas na Educação Física para alunos com TEA.

Gráfico 1 – Resultado quantitativo em publicações por ano.



6.1 A Educação Física Escolar no processo de inclusão do aluno com TEA

Atualmente a Educação Física é reconhecida pela Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como componente curricular obrigatório da educação básica integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). De acordo com o Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é umas das ações que regem a Educação Física Escolar integrando-a à área de Linguagem, assim como as disciplinas de Português, Inglês e Artes. A BNCC enuncia que a Educação Física Escolar tem a função de facilitar a participação de todos os estudantes nas práticas de linguagem destacando o aspecto sociocultural e ampliando suas vivências em diferentes formas de expressões, a partir da reprodução das manifestações dos sujeitos desde o início da história da humanidade.

As ações apresentadas na BNCC, devem estar em consonância com o currículo para garantir o ensino em todas as etapas da educação básica. Das decisões referente à orientação pedagógica destaca a adoção de métodos didáticos e ritmos variados, levando em consideração a necessidade do aluno (BRASIL, 2017). Essas ações direcionam a adequação do currículo com a escola e com as peculiaridades dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem que as aulas de Educação Física podem ser benéficas para o desenvolvimento dos aspectos perceptivos, afetivos e sociais do aluno com deficiência. Por outro lado, não descarta a possibilidade dos alunos com deficiência serem excluídos durante as atividades, e ressalta sobre a importância dos professores conhecerem o tipo de deficiência e seu grau de comprometimento, já que demanda um atendimento adequado. Nesse sentido, caberá ao professor de Educação Física adaptar as atividades da sua aula, bem como as regras, materiais, espaço e procurar ser afetuoso com todo grupo favorecendo o processo de inclusão (BRASIL, 1998).

No entanto, estudos têm demonstrado que a Educação Física pode ser um dos componentes curriculares mais desafiadoras para estudantes com autismo, isso devido aos estímulos que existem dentro da quadra, como os gritos dos colegas, sons de apito, equipamentos diversificados, além das mudanças de atividades que podem acontecer repentinamente, podendo deixar o aluno autista frustrado e incomodado (LEE e HAEGELE, 2016). Porém, Bezerra (2012), afirma que quando são ajustados os métodos didáticos as ferramentas educativas da Educação Física é capaz de beneficiar todas as pessoas. E, pode colaborar tanto no aumento das capacidades sociais quanto físicas dos alunos autistas, melhorando sua atenção e diminuindo seus movimentos estereotipados (BORGES, 2019). De acordo com os estudos de Menear e Neumeier (2015), pesquisas realizadas com estudantes autistas na proposta inclusiva demonstraram que a atividade física causa melhorias no comportamento social, funções sensoriais, proficiência motora e aprendizado.

Portanto o professor de Educação Física em conjunto com a comunidade escolar, deve buscar a melhor forma de responder o educando de acordo com sua NEE, fazendo com que esse aluno se sinta parte do grupo (BORGES, 2019).

6.2 As dificuldades dos professores de educação Física na inclusão do aluno com TEA

Os estudos de Soares (2016) demonstraram que muitos professores não se sentem preparados para atuarem na escolarização de alunos autistas, alguns professores entrevistados relataram não se sentir capacitados para trabalharem com esse público devido a falta de uma formação específica. Segundo Soares (2016), a maioria dos professores encontravam dificuldades para interagir com o aluno autista e apenas um deles relatou não ter esse problema, isso porque o grau de comprometimento da comunicação do seu aluno era considerado leve. Já os demais professores, confessaram que o auxílio dos estagiários era muito importante na mediação tanto na comunicação quanto nas atividades entre o professor e o aluno. Outra dificuldade encontrada pelos professores foi a questão das atividades adequadas para os autistas. Os professores relataram que não sabiam qual atividade seria mais adequada para o aluno autista ou como adaptá-las, e por isso desenvolviam para esses alunos as mesmas práticas pedagógicas destinadas às outras crianças não autistas. Souza e Assis (2015) explicam que a falta de conhecimento sobre a deficiência e sobre o próprio aluno limita a busca pelos meios de ensino para o mesmo, pois os professores muitas vezes classificam o autismo de forma generalizada, e não sabem diferenciar o grau de comprometimento do aluno em questão. Uma aula que não é planejada de acordo com o grau do aluno autista, resulta na falta de interação e o isolamento desse aluno, pois ele fica separado do seu grupo tendo que realizar as atividades sozinho (SOARES, 2016).

Quedas (2015) identificou em seus estudos fatores que dificultam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. Os resultados da pesquisa apontaram que a maioria dos professores considera o comportamento agressivo do aluno autista um fator prejudicial nas aulas, o que pode afetar não somente o próprio aluno, mas dificultar o andamento das atividades com os demais. Porém, alguns professores reconhecem que o aluno autista segue um ritmo de aprendizado que se difere dos alunos que não têm deficiência, e por isso procura desenvolver atividades com abordagens diferentes. Os professores também evidenciam a falta de comprometimento da escola na efetivação da inclusão, apontando a ausência de discussões para melhor atender os alunos com deficiência. Além disso, os estudos demonstraram falta de informação sobre o autismo, falha na formação acadêmica, conteúdo específico e falta de materiais pedagógicos.

Apesar de muitos professores de Educação Física não possuírem uma formação acadêmica que possa suprir com as necessidades dos alunos com TEA, eles acreditam que a participação desses alunos nas aulas, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a saúde dos autistas (MACIEL; VIEIRA; BARBOSA, 2017).

De acordo com Soares (2016) e Maciel, Vieira e Barbosa (2017), os professores que reconheceram a ausência de formação acadêmica sobre o autismo, buscaram o entendimento por outros meios já que a escola não demonstrava interesse pelo assunto, e as instituições em que se formaram profissionalmente não os prepararam de forma adequada. Por outro lado, muitos professores não se preocupam em aperfeiçoar sua formação, mesmo se sentindo despreparados para lidarem com os problemas na sala de aula. Apesar disso, esses professores acreditam que algumas estratégias podem contribuir para assistência do aluno com TEA, sendo elas: curso de capacitação, estágio em escolas especializadas e a inserção de disciplinas específicas na graduação (ARAÚJO, 2016).

Souza e Assis (2015) afirmam que as disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física, não abordam algumas deficiências de forma específica, e que os saberes adquiridos durante a graduação não estreitam as relações entre a teoria e a prática, tornando mais difícil o trabalho com os alunos com NEE. Santos (2018, p. 33), afirma que “a formação deve oferecer subsídios para que o licenciado supra as necessidades do público com deficiência especificamente, os alunos autistas de forma efetiva”.

Penido et al. (2016) investigaram o nível de conhecimento dos graduados e graduandos de Educação Física em relação ao TEA com uma amostra de 146 participantes (72,6% graduados e 27,4% graduandos). Os resultados mostraram que, apesar de 41% dos participantes não saberem o que é o TEA, 91% deles pensam que o exercício físico é importante para auxiliar as crianças com TEA nas habilidades motora, cognitiva e comportamental. E, no que se refere a presença de um conteúdo específico sobre o TEA durante a graduação, a maioria dos participantes afirmaram que não tiveram, entre os graduados 79,2% e entre os graduandos 79,4%. Esse estudo comprovou que não houve diferença no nível de formação dos participantes, entendendo que há muito o que se fazer para que esta temática alcance um lugar de destaque nos cursos de graduação.

O desinteresse da gestão escolar referente as estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com TEA, têm incomodado muitos professores de Educação Física. Os estudos de Quedas (2015) mostraram que todos os professores de Educação Física entrevistados

participam de reuniões realizadas em suas escolas, porém, não é discutido sobre as melhores maneiras para o ensino dos alunos com autismo. Sendo que, uma das funções da gestão escolar é o planejamento de tudo que viria ser discutido nas reuniões, devendo abrir caminhos para os assuntos pertinentes como o trabalho pedagógico inclusivo. A autora afirma ainda, que o trabalho pedagógico inclusivo deve ter uma abordagem multidisciplinar, porque todos os professores estão envolvidos nesse processo, não sendo um assunto restrito da Educação Física.

A escola é considerada um ambiente favorável que pode contribuir para o processo de formação continuada, já que a formação profissional deve estar sempre se renovando e não pode ser considerada como um processo finalizado (SANTOS, 2018). Porém, a falta de apoio da gestão escolar é um dos fatores criticados por muitos professores, pois acreditam que a escola deveria se preocupar em buscar estratégias que possam colaborar para a capacitação dos professores, e que essas estratégias sejam relacionadas com o cotidiano da escola para não se distanciar das práticas vivenciadas durante as aulas (COSTA, FERREIRA E LEITÃO, 2017). Nesse sentido, deveriam ser aprofundados nos estudos para a capacitação dos professores para trabalharem com alunos autistas, conhecimentos sobre o autismo, bem como as melhores formas de lidar com seu comportamento e métodos didáticos mais adequados, o que tornaria melhor o atendimento desse público (SANTOS, 2018).

6.3 Estratégias pedagógicas inclusivas na Educação Física para alunos com TEA

Gazaniga (2016) acredita que criar uma rotina diária das aulas para o aluno com autismo ajuda a lidar com as mudanças de cenários, já que isso o deixa inquieto. O autor percebeu em seu estudo que uma das estratégias encontradas pela professora de Educação Física para atrair a atenção e diminuir a agitação do aluno autista, foi chamá-lo para ser seu assistente. Essa atitude valorizou a criança na aula demonstrando ser útil e importante, e estimulou a interação entre a professora e o aluno. Além disso, notou-se que o comportamento agitado do aluno tinha diminuído e ele continuou participando da atividade.

Sabendo da dificuldade do aluno autista em se relacionar com outras crianças, Salles, Chicon e Sá (2018) buscaram analisar a contribuição da professora de Educação Física como mediadora dessa interação. Seu estudo mostrou que antes de propor uma atividade a professora observou previamente o comportamento do aluno autista na brinquedoteca, e notou

que a criança gostava de correr em círculo e saltar no trampolim repetidamente. Com isso, a professora dividiu a turma em pequenos grupos inserindo o aluno com autismo em um deles, a fim de que ele realizasse as tarefas assim como seus colegas. A ideia da professora era mudar o foco do aluno quando ele começava repetir as mesmas ações direcionando-o para outro brinquedo. Dessa maneira, a criança autista era estimulado a vivenciar outras brincadeiras em grupo, o que favoreceu o início das interações com seus pares.

De acordo com a pesquisa dos autores Siqueira e Chicon (2019), para introduzir o conteúdo de jogos tradicionais a fim de desenvolver as habilidades comunicativas de um aluno autista, uma professora de Educação Física utilizou como estratégia pedagógica o espaço da brinquedoteca da escola. A intenção da professora era desenvolver aos poucos a interação do aluno com os demais colegas para que depois, ele pudesse participar das atividades em grupo quando fossem realizadas na quadra poliesportiva. A professora optou pelo atendimento individualizado levando um aluno para brincar com a criança autista até eles se conhecerem, e de acordo com que o aluno autista se adaptava, a professora aumentava o número de alunos na brinquedoteca. Percebeu-se então, que durante as atividades realizadas na quadra o aluno com autismo interagiu com os colegas que ele já conhecia. Segundo os autores, muitos resultados positivos foram alcançados. Além da professora contribuir para o desenvolvimento das relações sociais do aluno com autismo, suas orientações foram favoráveis para que os outros alunos da turma o compreendessem e encontrassem a melhor maneira de acolhê-lo.

Santos (2018), desenvolveu um trabalho pedagógico dividido em duas partes (teórica e prática), auxiliando o aluno com TEA nas atividades para que ele entendesse que também conseguiria realizá-las assim como os outros alunos da classe. A princípio, identificou-se que o aluno conhecia as letras do alfabeto mas, quando as letras formavam uma palavra, ele não conseguia pronunciá-la. Ao perceber isso, o autor passou a deixar o aluno sentado ao seu lado e soletrava algumas palavras para que o aluno as escrevesse. Depois, foi pedido para que o aluno identificasse algumas palavras no quadro e nos cadernos dos colegas, o resultado foi satisfatório, pois ao encontrar as palavras o aluno demonstrava muita satisfação e alegria. Na parte prática, a atividade desenvolvida foi alguns jogos com bolas de forma mais simplificada possível para que o aluno autista pudesse entender algumas regras. Ao notar algumas dificuldades para a realização da tarefa, o aluno era convidado a fazer a atividade de mãos dadas com o professor, e depois de demonstrar como deveria ser feito a atividade, deixava o

aluno fazer sozinho. De acordo com os resultados, a intervenção mostrou ser eficiente, mesmo não tendo executado as tarefas ao mesmo tempo que seus colegas, o aluno com TEA passou a realizar as atividades sozinho após as demonstrações, também mostrou interesse pela aula e desejo de participar com os colegas.

Chicon, Sá e Fontes (2014) observaram a mediação do professor na interação entre um aluno com autismo e seus colegas sem deficiência nas atividades em meio aquático. Após o professor perceber que o aluno autista se concentrava na letra de uma música interpretando-a com gestos, as aulas passaram ser iniciadas com cantigas de roda dentro d'água. Os autores notaram no primeiro momento da aula, que alguns alunos influenciados pela música tiveram a iniciativa de abraçar o aluno autista, o que antes não era possível. No segundo momento da aula, o professor desenvolveu um jogo de faz de conta, em que alguns alunos eram deitados na "cama" representada por algumas duplas de alunos que estavam de mãos dadas. Os autores perceberam que houve interações em forma de afeto, já que o aluno autista correspondia aos abraços dos colegas, e em um determinado momento a iniciativa em se juntar as duplas partia dele. Segundo Chicon, Sá e Fontes (2014), a estratégia utilizada pelo professor demonstrou resultados satisfatórios, a atividade realizada em meio aquático mostrou ser um ambiente calmo e favorável para as relações sociais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o acréscimo de estudantes com autismo em classes comuns do ensino regular, a expectativa é que o atendimento desses alunos esteja de acordo com os princípios da educação inclusiva, e que o professor de Educação Física possa planejar aulas voltadas ao aluno autista a fim de desenvolver suas habilidades.

A partir de uma revisão de literatura, foi possível conhecer as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para inclusão do aluno com TEA. Os resultados mostraram que, apesar de muitas complicações alguns autores relataram o progresso do aluno com TEA nas aulas de Educação Física, sendo elas desenvolvidas pelos professores que adotaram algumas estratégias inclusivas de ensino. A maioria desses professores buscou primeiro conhecer seu aluno, os materiais que mais gostavam, a brincadeira preferida e o tipo de tarefa que conseguiam realizar. Depois, as atividades eram realizadas a partir do que o aluno já conseguia fazer, para aos poucos, serem inseridas outras

práticas diferentes. As estratégias pedagógicas utilizadas por esses professores mostraram ser eficientes tanto na inclusão do aluno quanto no desenvolvimento de suas capacidades interativas e comunicativas. Além disso, os professores não consideraram a princípio, as limitações da deficiência, mas sim, as habilidades que poderiam ser potencializadas.

Ainda que, a educação inclusiva de alunos com TEA seja assegurada pela lei, há algumas dificuldades a serem superadas para uma escolarização mais eficiente. Pois, os estudos identificaram que os professores se sentem despreparados para lidar com o aluno autista, devido a falta de conhecimento referente ao aluno e a deficiência, desinteresse da gestão escolar e falhas na formação profissional.

Percebe-se que o processo de inclusão do aluno com TEA na escola regular é um tema bastante complexo e que merece ser mais explorado por pesquisas futuras. Além disso, foram poucos estudos que buscaram identificar as metodologias inclusivas de ensino adotadas pelos professores de Educação Física para alunos autistas. Novos trabalhos abordando essa temática, auxiliaria toda equipe escolar, em especial os educadores, já que em algum momento terão a oportunidade de trabalhar com um aluno autista.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. **Artmed Editora**, 2014.

ARAÚJO, Kátia Bruna de Souza. *Educação física para crianças autistas: a visão dos professores*. 2016. 28 f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: **Edições 70**, 2010.

BEZERRA, Tiago Lopes. *Educação inclusiva e autismo: a Educação Física Como possibilidade educacional*. **Editora Realize. Paraíba–PB**, 2012.

BORGES, Élcio Volsnei. A inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física. **Revista Renovare**, v. 2, 2019.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista brasileira de psiquiatria**. Rio Grande do Sul, Vol. 28, supl. 1, p. 47-53, maio 2006.

BRASIL. **Notas Estatísticas: censo escolar 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília/DF, Janeiro de 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 17 Out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 Set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 11 de Setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 Set. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, Brasília, 02 de Outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 Set. 2019.

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**, Diário Oficial da União. Brasília/DF, 27 de Dezembro de 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=28/12/2012>>. Acesso em: 29 Set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de Julho de 2019. **Inclui as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos**, Diário Oficial da União. Brasília/DF, 19 de Julho de 2019. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=19/07/2019>>. Acesso em: 29 Set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Presidência da República. Brasília/DF, 07 de Julho de 2015. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=07/07/2015>>. Acesso em: 29 Set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> >. Acesso em: 02 Out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília, 1998. Disponível em:
< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf> >. Acesso em: 02 Out. 2019.

BOATO, Elvio Marcos et al. Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, 2014.

CAMPOS, Larriane Karen de et al. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2016.

CARVALHO, Felipe Alckmin et al. Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, p. 144-154, 2013.

CHICON, José Francisco et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2018.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Felipe Alckmin et al. Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, p. 144-154, 2013.

CHICON, José Francisco; SÁ, M.; FONTES, A. Natação, ludicidade e mediação: a inclusão da criança autista na aula. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Vitória/ES, V. 15, n. 1, p. 15-20, Junho/2014.

COSTA, Camila Rodrigues; FERREIRA, Mariana Oliveira; LEITÃO, Marcelo Crepaldi. Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Educação Online**, n. 26, p. 80-96, 2017.

COUTINHO, J. V. S. C.; BOSSO, Rosa Maria do Vale. Autismo e genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2015.

DA SILVA CARVALHO, Brunna Stella; DO NASCIMENTO, Lilian Ferreira. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina-PI. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 677-690, 2015.

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

DA SILVA MACIEL, Eduardo; VIEIRA, Aislan Vanderlei; BARBOSA, Marily Oliveira. O ponto de vista dos professores de Educação Física escolar sobre o estudante com transtorno do espectro autista (TEA). **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2017.

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

EVARISTO, Marlandes; FRANCISCO, Milton. A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática. **Rio Branco: João Editora**, 2013.

FARIA, Karla Tomaz et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FACION, José Raimundo. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento. **Editora Ibpx**, 2007.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. **Curitiba: Ibpx**, 2011.

FREIRE, Cláudia Margarida Brito et al. *Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado-Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

FREITAS, Josiane Fujisawa Filus; GONZALES, Patricia; SOUZA, Annye Picoli. Autismo e Educação Física: experiências no projeto de uma instituição especializada. **Revista Diálogos Interdisciplinares-GEPPFIP**, v. 1, n. 4, p. 37-48, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GAZANIGA, José Alfredo. *Autismo e inclusão nas aulas de Educação Física: relato de caso*. 2016. 15 f. Dissertação de pós-graduação - Universidade Federal do Paraná, Itajaí/SC, 2016.

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. 200 p. São Paulo: **Atlas S.A.** 2014.

GROFT-JONES, Melissa; BLOCK, Martin E. Strategies for teaching children with autism in physical education. **Teaching Elementary Physical Education**, v. 17, n. 6, p. 25-28, 2006.

HADJKACEM, Imen et al. Prenatal, perinatal and postnatal factors associated with autism spectrum disorder. **Jornal de pediatria**, v. 92, n. 6, p. 595-601, 2016.

KANNER, Leo et al. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista. Universidade do Sagrado Coração. Bauru/SP: Universidade São Carlos, 1992. 97 p. (Cadernos de Divulgação Cultural, 34). 1992.

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

LEE, Jihyun; HAEGELE, Justin A. Understanding challenging behaviors of students with autism spectrum disorder in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 87, n. 7, p. 27-30, 2016.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. bras. educ. espec**, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, M. C. V. R. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: **Alínea**, 2011.

MENEAR, Kristi S.; NEUMEIER, William H. Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder: barriers, benefits, and strategies for success. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 86, n. 3, p. 43-48, 2015.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação¹. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, p. 707-726, 2017.

PENIDO, Livia Alípio et al. Conhecimento de Graduados e Graduandos em educação Física sobre o autismo. **Revista da SOBAMA [Internet]**, v. 17, n. 2, p. 37-42, 2016.

QUEDAS, Carolina Lourenço Reis. *O transtorno do espectro do autismo e a educação física escolar: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo*. 2015. 64 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, NRC; SELLA, Ana Carolina. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 425-440, 2017.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SANTOS, Carlos Venâncio Cerqueira. *Autismo e formação de professores de educação física: uma análise curricular*. 2018. 41 f. Monografia – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira/BA, 2018.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira et al. Educação Física e inclusão: o professor como mediador na experiência de brincar da criança com autismo. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 974-982, 2019.

SEIZE, Mariana de Miranda; BORSA, Juliane Callegaro. Instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo: revisão sistemática. **Psico-USF**, v. 22, n. 1, p. 161-176, 2017.

SIQUEIRA, Monica Frigini. *Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica*. 2011. 129 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. práticas pedagógicas inclusivas na educação física: o aluno com autismo em foco. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 1, p. 283-297, 2019.

SOARES, Maysa Pereira. *As principais dificuldades dos professores de educação física na inclusão de alunos com autismo: uma análise da rede municipal de educação de Criciúma/SC*. 2016. 9 f. Monografia - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, Dezembro, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação (Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento). Nº 05, Abril, 2019. Disponível em:

[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO -
_Transtorno do Espectro do Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acesso em: 20 Out. 2019.

SOUZA, Jessica Rezende; DE ASSIS, Renata Machado. Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano. **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED)**, v. 6, 2015.

STELZER, Fernando Gustavo. Uma pequena história do autismo. **Cadernos Pandorga de Autismo. São Leopoldo/RS, volume**, v. 1, 2010.

TOMÉ, Maycon et al. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento e Percepção**, v. 8, n. 11, 2007.

WHITMAN, Thomas L. O desenvolvimento do autismo. **M. Books Editora**, 2019.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.