

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS
CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PAULO CEZAR FLORINDO DA SILVA JUNIOR

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM TEA**

GOIÂNIA
2021

PAULO CEZAR FLORINDO DA SILVA JUNIOR

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM TEA**

Trabalho final de curso apresentado na forma de monografia, como exigência curricular para obtenção do certificado de professor licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO/UEG), sob a orientação da Prof.^a Mestre Renata Linhares.

GOIÂNIA
2021

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a educação física e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa proposta veio como necessidade em aprofundar os estudos sobre inclusão de alunos com TEA. Esse trabalho objetiva compreender o processo histórico da pessoa com Transtorno do Espectro Autista na relação com a inclusão no contexto escolar e especificamente nas aulas de educação física, para isso foi utilizado de artigos que foram retirados de quatro periódicos da educação física, os artigos que tinham como tema a inclusão de alunos com TEA e formação de professores em escola e nas brinquedotecas foram selecionados e os artigos que abordavam sobre o TEA mas em outros espaços não foram selecionados para essa pesquisa. Com esse trabalho podemos perceber a importância que tem a formação do professor para atuar com alunos com TEA e também a dificuldade da inclusão dos alunos com TEA a partir da falta de informação de alunos, professores e a direção da escola, como também a falta de materiais que a escola possui. Essa falta de preparo vem desde o ensino superior, pois o estudo de pessoas com deficiência é bem pequeno em comparação com o tamanho e a quantidade de deficiência que lidamos e muitas vezes dentro do curso pegamos poucas matérias que discutem sobre inclusão e não aprofundamos sobre todas, pois é uma discussão muito extensa se pensarmos nos vários tipos de deficiência.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Formação de professores.

ABSTRACT

The present work has as its theme the physical education and the Autistic Spectrum Disorder (ASD), this proposal came along the necessity to get deep into studies about the inclusion of ASD students. This work aims to comprehend the historical process of the ASD person in relation to the inclusion in the school context and specifically in physical education classes, to discuss that it was used articles that were taken out of four journals of the physical education, the articles that had as its theme the inclusion of autistic students and the teacher's formation at schools and playrooms were selected and the articles that were talking about the ASD but in other spaces were not selected to this research. From this work on we can understand the magnitude that the teacher's formation has to act with Autistic students and also the difficult of the inclusion of these students from the lack of information from students, teachers and the school management, as well as the lack of materials in the school. This fault in the preparation comes since the beginning of the university education, because the study about people with deficiency is too small in comparison with to the size and the quantity of deficiency we have to deal with, and in many times, inside the college, we have a few college subjects that discuss about the inclusion and we do not go deep in all of them, because it is a very extended discussion if we think in all types of deficiency.

Key-words: Autistic Spectrum Disorder; Inclusion; Teacher's formation.

Sumário

INTRODUÇÃO	6
1. A HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	10
1.1 Aspectos históricos do TEA	10
1.2 Políticas públicas brasileiras para as pessoas com TEA	18
2. O PROCESSO EDUCATIVO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA	22
2.1 Inclusão escolar de pessoas com TEA	22
2.2 A inclusão escolar de pessoas com TEA e a Educação Física	24
3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PESSOAS COM TEA	30
3.1 Análise dos Artigos	34
3.1.1 Formação dos professores de educação física	34
3.1.2 Inclusão dos alunos	39
3.2 Reflexões a partir dos artigos	42
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a educação física e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O interesse de estudo do tema do Transtorno do Espectro Autista veio de uma necessidade em aprofundar na discussão sobre a inclusão de crianças com TEA. Antes de ingressar na universidade já existia uma grande curiosidade em saber mais sobre o transtorno. Na minha experiência enquanto aluno tive a oportunidade no meu 3º ano do ensino médio em estudar na mesma sala que um aluno diagnosticado com síndrome de Asperger, essa oportunidade me fez ter mais contato com a diversidade e entender melhor outras realidades existentes. Já na universidade o interesse em fazer o trabalho de conclusão de curso sobre o tema de inclusão pode ser identificado sobre alguns fatores. Durante o curso as discussões sobre inclusão e quando se falava de TEA sempre havia poucas informações. A disciplina de diversidade humana I apresenta em sua ementa a perspectiva de estudar as práticas de ensino inclusiva para pessoas com deficiência e a partir desses estudos foi possível pensar em um tema específico sobre o TEA e a educação física.

A relevância desse trabalho em certa medida contribuir para a qualificação de formação de professores de educação física, primeiramente a minha formação, mas como produto e síntese pode apresentar também colaboração com as pesquisas que ocorrido sobre inclusão de pessoas com TEA. Estudar sobre educação inclusiva constrói base para futuras argumentações sobre TEA e auxilia criando ferramentas que facilitam o trabalho de inclusão em uma turma na escola regular.

Acreditamos também que aumentar quantidade de conteúdos e pesquisa que envolvem esse tema da educação de pessoas com deficiência, possa contribuir para a diminuição do preconceito e da exclusão dessas pessoas.

De acordo com Mendes (2010) a história da educação especial começou no século XVI quando um grupo de médicos pedagogos pensaram em conceitos educacionais para educar as pessoas com deficiência que eram considerados ineducáveis, essa ascensão foi feita de forma lenta pois acompanhava o crescimento educacional geral.

Porém no final do século XIX de acordo com Mendes (2010) acontece um retrocesso nos investimentos da educação e com isso volta a retomada do cuidado meramente custodial, as classes especiais foram criadas nesse contexto, porque as

crianças não estavam conseguindo acompanhar na escola regular o que fez com que acontecesse a criação das classes especiais nas escolas públicas.

Mendes (2010) até a década de 70 havia uma segregação da educação para as pessoas com deficiência e isso ocorria com a justificativa que elas seriam bem mais preparadas se fossem educadas a partir das suas necessidades educacionais

E assim, ao longo da história, a rede de serviços de Educação Especial foi então se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para o movimento de integração escolar (Mendes, 2010, p. 13).

Já na década de 80 Mendes (2010) nos países mais desenvolvidos a educação especial principalmente na Europa sofreu um processo de evolução contínuo e melhorou a qualidade da educação, mas nos Estados Unidos houve uma grande insatisfação nas políticas de educação especial, com isso, houve a criação de duas propostas para a integração escolar, são elas a *Full Inclusion* e a *Regular Educational Initiative*. Essas propostas serão melhores exploradas no capítulo 1 onde será mostrada a história do TEA.

Na década de 1990 de acordo com Mendes (2010) o termo educação inclusivo ficou mais focado historicamente nos Estados Unidos e isso fez com que eles ganhassem a mídia e o mundo no século XX, mas existe outra influência que ajudou bastante a reforçar a ideia do movimento de educação especial na década de 90 que foi a inclusão social.

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Mendes, 2010, p. 22).

Assim, a problemática das dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos com TEA no contexto escolar envolve as dificuldades que o transtorno impacta no desenvolvimento destes sujeitos, mas também a formação de professores, a organização institucional da escola, a relação com professores e aluno. Sem desconsiderar essa realidade neste trabalho o foco será compreender como se dá a inclusão dos alunos TEA nas aulas de educação física e a formação de professores.

Dessa forma o objetivo geral é compreender o processo histórico da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e também a relação da inclusão no contexto escolar especificamente nas aulas de educação física.

E os objetivos específicos: Compreender o processo histórico do transtorno do espectro autismo, destacando algumas características: com diagnósticos, causa, aparição, sintomas e a sua relação com a deficiência intelectual.

Refletir sobre as políticas públicas brasileiras e alguns direitos das pessoas com TEA.

Compreender o processo de educabilidade da pessoa com TEA na relação com a inclusão e com a Educação Física.

Analisar a concepção de inclusão presente na produção científica da área de educação física.

Analisar as produções científicas que tem o tema Transtorno do Espectro Autista e Educação física.

Na presente pesquisa será usado o método histórico – dialético que Marx desenvolveu e esse método quer compreender a interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. É uma reinterpretação da dialética de Hegel que diz, principalmente, sobre a materialidade e a concreticidade, para Marx, Hegel trata a dialética idealmente no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (PIRES,1996).

O tipo de pesquisa será exploratório que será feita através de levantamentos bibliográficos, para nos levar a melhor compreensão do objeto investigado. A pesquisa exploratória é uma pesquisa que atende aos critérios de uma pesquisa científica e é uma boa opção para aprofundar ainda mais no objeto que quer ser estudado.

Por fim, a estrutura desse trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo **A história do Transtorno do Espectro Autista**, mostra a origem e o desenvolvimento do transtorno do espectro autista dividido em duas partes: aspectos históricos do TEA e políticas públicas brasileiras para pessoas com TEA. Esse primeiro capítulo destaca também sobre diagnósticos, causas, aparições, sintomas e suas relações com a deficiência intelectual, além de trazer políticas públicas brasileiras que respaldam o direito das pessoas com TEA.

O capítulo dois **O processo educativo da pessoa com transtorno do espectro autista e a educação física** também é dividido em duas partes: a inclusão escolar de

peças com TEA e a inclusão de peças com TEA e a Educação Física. Buscou-se fazer uma síntese sobre o processo de educabilidade da pessoa com TEA e apresenta algumas reflexões sobre inclusão e a relação com a educação física.

O capítulo três **Educação física escolar e peças com TEA** trás a análise dos artigos pesquisados em quatro periódicos: revista brasileira de ciências do esporte, motrivivência, movimento e pensar a prática. Esse capítulo também tem duas divisões no primeiro item *Análises dos artigos* e segundo item *Reflexos dos artigos*. No primeiro momento da investigação dos trabalhos pesquisados nos periódicos, sistematizamos duas categorias: uma sobre formação dos professores que vai mostrar sobre as intervenções dos professores ou profissionais nas intervenções junto as peças com TEA e uma segunda categoria sobre a concepção de inclusão dos alunos que vai evidenciar esse fato dentro das intervenções ministradas pelos professores/brinquedistas. O segundo momento apresentamos algumas reflexões a partir dos artigos sobre a formação dos professores e a inclusão dos alunos com TEA nas aulas de educação física.

Por último as **considerações finais** fecha o trabalho trazendo a conclusão de toda a pesquisa trazendo a relevância desse estudo para o meio acadêmico, acrescentando e enriquecendo ainda mais os estudos feitos na área.

1. A HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Este capítulo tem como objetivo informar sobre a história do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como, destacar algumas características sobre diagnósticos, causa, aparição, sintomas e a sua relação com a deficiência intelectual. Além de trazer políticas públicas brasileiras que respaldam direitos das pessoas com TEA.

1.1 Aspectos históricos do TEA

Segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi definido nos anos de 1940 por Leo Kanner, Hans Asperger e sua equipe. Eles tentaram apresentar as características que conceituavam o autismo, a partir de um grupo de pessoas com comportamentos parecidos: falta de empatia, dificuldade em fazer amigos, conversas unilaterais, falavam muito sobre assuntos específicos e movimentos desajeitados. De acordo com Donvan & Zucker (2016), o estudo de caso de Donald Triplett, foi um marco significativo na gênese das pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista. Foi um dos primeiros estudos e com destaque na literatura que apresentou com clareza as características do TEA com um acompanhamento dos pesquisadores por um longo tempo em parceria com a família.

Em 1933 nasceu Donald Triplett, nos Estados Unidos. Logo seus pais já perceberam que Donald tinha um comportamento diferente das crianças da época, pois ele não esboçava reação com os afetos dos pais e quando levavam outras crianças para brincar ele não tinha interesse. Apesar de todas essas características que fugiam do padrão, seus pais nunca questionaram a inteligência dele. Perceberam que Donald tinha uma memória que os surpreendeu quando, aos 2 anos, ele cantou uma música inteira que a sua mãe havia cantado somente uma vez. Em 1937, aos 3 anos de idade, ele foi internado por ordens médicas. Seus pais o visitavam todos os meses, porém eles o tiraram da internação que durou um ano. No ano de 1938 Donald teve uma consulta com um psiquiatra austríaco Leo Kanner e o primeiro caso dos onze estudados pelo psiquiatra, como essa nova condição ainda não havia sido relatada em livros, as consultas com o psiquiatra foram o ponto de partida para este publicar um artigo pioneiro mostrando os padrões da deficiência batizada como “autismo infantil”.

As pessoas que conviveram com Donald tiveram um importante papel em sua na vida. A mãe sempre estimulou sua independência e tentou inseri-lo na sociedade. Com o

efeito desses esforços, no período da adolescência, ele conseguiu entrar em uma escola comum de sua cidade Forest, localizada em Mississippi, após sua passagem pela escola Triplett ingressou em uma universidade onde se formou em duas graduações: francês e matemática. A comunidade sempre o acolheu bem, era tratado como um cidadão comum e é querido pela comunidade local.

A independência de Donald Triplett tem relação com a sua capacidade de memorização, a boa relação dele com a comunidade que ele vive e o apoio e a independência que os seus pais sempre deram para ele desde sempre. Além de todos esses apoios que Donald recebeu, o investimento na educação que existia naquela época possibilitou que ele pudesse avançar ainda mais na sua formação e independência chegando a cursar uma universidade.

Essa realidade citada infelizmente não faz parte do nosso contexto brasileiro, pois os investimentos na educação e na saúde são poucos. O acesso à universidade pública não contempla nem as pessoas que não possuem algum transtorno ou deficiência. Vamos discorrer mais a frente desse capítulo sobre as políticas públicas brasileiras. Outro problema enfrentado é a dificuldade de investir e acreditar que uma criança com deficiência ou com TEA pode aprender os conhecimentos produzidos pela humanidade e desenvolver suas capacidades motoras e psíquicas.

Importante lembrar também que de acordo com Freitas *et al* (2016) o TEA possui especificidades clínicas, caracterizado por déficits em habilidades sociais, linguagem, comunicação e distúrbios de comportamento.

Segundo Paolli & Sampaio (2020, p.207), Kanner descreveu algumas características do autismo, como dificuldade em estabelecer relações sociais, isolamento extremo, obsessividades, estereotípias e ecolalias que ele denominou como “síndrome única, até agora não descrita e bastante rara”. A construção de características mínimas comuns a todas as pessoas com TEA nos faz criar uma construção de padrão para diagnóstico.

De acordo com a PEBMED, (2020), desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Doenças e problemas Relacionados a Saúde (CID) que existe desde 1893 quando foi lançada a lista internacional das causas de morte, monitora a incidência e prevalência de doenças. Através de uma padronização universal das doenças, problemas de saúde pública, sintomas, sinais, queixas, causas externas apresentam um panorama amplo da situação da saúde dos países e suas populações. Em 2013 a CID reuniu todos os Transtornos Globais do Desenvolvimento

(TGD) dentro do espectro autista para um só diagnóstico: TEA. Esse tipo de diagnóstico que a CID criou pode trazer alguns problemas por se tratar da junção de todos os TGD, sendo que eles têm diferença entre eles e cada um possui sua particularidade, com isso, será ainda mais difícil dos médicos conseguirem acertar no diagnóstico daquele transtorno. Os diagnósticos que se tinham antes eram muitos, variados e abrangentes como: o Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, outros TGD e TGD sem especificação.

Segundo a Sinopsys Editora, (2021), o manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria (APA) é o manual mais atual das classificações e diagnóstico de transtorno mental. Em 2013 teve sua 5ª edição publicada e é indispensável para profissionais, estudantes e pesquisadores da área da saúde mental. Neste documento o conceito de autismo como um transtorno de desenvolvimento com severos comprometimentos de comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos que tipicamente se inicia nos primeiros anos de vida. Segundo Stepanha, (2017), quando cita Marques e Bosa, (2015), o TEA é uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta a cada 88 crianças. Os sinais importantes que as crianças apresentam são principalmente ligadas a um comprometimento da habilidade da atenção compartilhada, dificuldade em brincadeiras simbólicas e comportamentos repetitivos.

Segundo Estanislau e Rodrigues, (1967), mesmo o DSM oferecendo os critérios básicos para a determinação do diagnóstico do autismo, não é tão simples quanto parece, porque os sintomas aparecem das formas mais diversas e em vários momentos diversos ao longo da vida da criança e também as diferenças no perfil e das comorbidades que cada criança apresenta. Para Silva, (2012 *apud* ESTANISLAU; RODRIGUES 1967), é muito importante que o profissional adquira bastante experiência realizando diagnósticos sobre o TEA para se fazer um diagnóstico preciso.

De acordo com Silva & Malick, (2009 *apud* ESTANISLAU; RODRIGUES 1967) nos últimos anos houve um avanço enorme nos diagnósticos precoces de autismo, mas muitas crianças, especialmente no Brasil, não possuem diagnóstico precoce ou tem diagnósticos inadequados. Em vários estudos a experiência prática mostra que os diagnósticos no Brasil permanecem em aberto até os 6,7 anos de idade ou até mesmo por mais tempo.

Relação entre pessoas com e sem TEA apresenta dificuldade pela falta de conhecimento das características que são desconhecidas no geral pelas pessoas sem o TEA, implicando na incompreensão das suas ações. As crianças com autismo compreendem as nossas intencionalidades e até conseguem acompanhar o olhar de uma pessoa e isso é feito de forma velada, um estudo feito por Gernsbacher explica que: “Que a resistência atípica dos autistas à distração, a habilidade atípica na percepção paralela e a execução atípica de ações volitivas estejam subjacentes às manifestações atípicas da atenção conjunta.” (GERNSBACHER *et al.*, 2008, p.39 – PAOLI e SAMPAIO, 2020, p.39). Essas relações podem acontecer sem o movimento da cabeça e sem o movimento dos olhos fazendo com que elas encubram sua atenção da melhor forma possível. Foi feita uma constatação, por Gernsmacher et al, 2008, que mostra o acompanhamento e o olhar de outra pessoa chama mais atenção das crianças com TEA do que das crianças sem TEA.

Paoli e Sampaio (2020) relatam uma pesquisa nos Estados Unidos, em 1970, realizada com 1900 crianças por uma estudiosa do autismo Uta Frith com a colaboração das pesquisas do Knobloch e Pasamanick mostrou que o diagnóstico preciso acontece após o um ano de idade. Os pesquisadores encontraram 50 crianças que tinham dificuldade em interação e reconhecimento das pessoas e movimentos repetitivos, dessas crianças, 22 tinham mais de 1 ano de idade. Enquanto ocorria a pesquisa houve uma suposição de que essas crianças poderiam ter autismo, um acompanhamento de 3 a 10 anos mais tarde identificou que os sintomas sumiram nas crianças com menos de 1 ano de idade e as que tinham mais de 1 ano de idade apenas 6 delas foram diagnosticadas com autismo. Os pesquisadores concluíram que o diagnóstico do autismo baseado na conduta da criança não é confiável.

No entanto, o diagnóstico de TEA, parece ser meio um alívio pois agora sabe dar o nome no que antes era desconhecido, além de contribuir na conquista dos direitos que os TEA já adquiram ao longo do tempo. Existe alguns métodos de diagnósticos para o TEA e foi uma pesquisa de Macalão *et al* (2019) que evidenciaram alguns diagnósticos usados como o *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS) que é considerado o padrão ouro para o diagnóstico do autismo. Com base em uma avaliação médica, o algoritmo de pontuação classifica amplamente os indivíduos em transtorno do espectro não autista e transtorno do espectro autista apud Bieleninik *et al*, (2017). O *autism diagnostic interview – revised* (ADI-R) é uma revisão clínica semiestruturada e é um padrão para as pessoas que cuidam de crianças e adultos, essa revisão é em forma de entrevista e contém 93 itens e tem como foco 3 áreas ou domínios de conteúdo: qualidade

da interação social, comunicação e linguagem, e interesses e comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados. As respostas do questionário são pontuadas pelo médico de acordo com a descrição do cuidador da criança. Já o *Autism Detection in Early Childhood* (ADEC) é composta por 16 comportamentos discretos pensados para refletir os déficits centrais da TEA que podem ser notados nas crianças desde pequenas. Essa ferramenta é eficiente quando se trata de tempo e adequada para crianças menores de 3 anos. De acordo com a Espectroscopia no Infravermelho Próximo foram utilizadas imagens de ressonância magnética funcional (fMRI), para poder medir a atividade cerebral de indivíduos com algum transtorno em desenvolvimento, “foi relatado que a atividade no córtex pré-frontal dorsolateral foi reduzida em comparação com indivíduos tipicamente desenvolvidos (TD). “(Macalão *et al*, 2019, p.290). Porém usar fMRI é difícil de obter medidas precisas, pois alguns distúrbios apresentam sintomas característicos como hiperatividade e interesses limitados. O Teste de Gene do Receptor de Oxitocina mede o comportamento e a cognição social animal e humana, os efeitos desses comportamentos são medidos pelos receptores de oxitocina. Esse hormônio se relaciona tanto com pessoas que possuem TEA como em pessoas que não possuem TEA.

O estudo é um dos primeiros a incorporar o gene receptor de oxitocina e a atividade cerebral a fim de entender melhor os fundamentos biológicos da cognição social e empatia cognitiva e de estimular estudos para melhorar o tratamento terapêutico desses sintomas em autistas, possibilitando um diagnóstico mais precoce e preciso do TEA. (Macalão *et al*, 2019, *apud* GENG *et al*, 2018, p.292).

E por último a Diferenciação por miRNA Presente na Saliva de Crianças com Autismo de Seus Pares com Desenvolvimento Típico de Autismo ou Atípico esse estudo levou em consideração o quão utilitário é o diagnóstico a partir da miRNA para as crianças com TEA. “Foi elaborada uma hipótese de que a caracterização do miRNA salivar de crianças com TEA, TD (desenvolvimento típico do TEA) e DD (desenvolvimento atípico do TEA) e sua correspondência fenotípica forneceriam um painel de miRNAs com potencial diagnóstico.” (Macalão *et al*, 2019, *apud* Hicks *et al.*, 2019). A relevância desse método vem dos grandes números de miRNAs que estão ligados aos sintomas identificados pelos ADOS, mas é importante destacar que aperfeiçoar a especificidade desse algoritmo de miRNA é importante para se obter uma melhor utilidade clínica.

O autismo, segundo Varella (2011), é conhecido por não possuir causas existentes, mas existem evidências de que há predisposição genética para ele. Muitas vezes bebês que não fixam o olhar nos olhos da mãe pode ser que tenham autismo. Dentro do autismo uma pequena porcentagem apresenta comprometimento intelectual grave, mas alguns são capazes de elevar ao quadrado números de nove algarismos mais depressa que um computador, decorar mapas de cidades que não conhecem e tocar piano sem errar nenhuma nota de uma música que acabaram de ouvir. Costumamos ver também que algumas infecções podem ser que estejam ligadas a causa do autismo como fatores ambientais e poluição.

As crianças que possuem TEA apresentam desenvolvimento físico normal, a dificuldade de quem possui essa doença é nas relações sociais e afetivas. Muitas vezes as pessoas a enxergam como alguém que gosta de ficar mais isolada e possui o seu próprio mundo. Existem alguns sinais e sintomas que podemos listar para poder reconhecer melhor o autismo e são eles: bebês que evitam o contato visual com a mãe, isso também pode ocorrer na amamentação, choro ininterrupto, apatia, inquietação exacerbada, pouca vontade para falar, surdez aparente (quando a criança não atende aos chamados), repetição das palavras que ele ouve, movimentos repetitivos e característicos, ansiedade, agressividade e recusa na mudança de rotina (TENORIO e PINHEIRO, 2019). De acordo com Assumpção Jr e Pimentel (2000) existe também alguns fatores de risco ligado ao autismo como: a relação do autismo com o sexo masculino é quatro vezes maior do que com o sexo feminino, a poluição também pode ser um fator de risco para a aparição do autismo e a infecção rubéola pode ser um fator de risco para a aparição do autismo em crianças. Como não existe causas que comprovem a existência do autismo, a prevenção é muito rasa e são recomendações feitas para mulheres grávidas de evitar ambientes com um alto nível de poluição, exposição a produtos tóxicos, ingestão de bebidas alcoólicas e vacinar-se contra a rubéola para evitar essa doença durante a gestação.

Antes, segundo Ribeiro (2018), acreditava-se que os fatores de risco para a incidência do autismo era a influência com o ambiente, mas sabe-se hoje que a contribuição do fator genético é bem maior que a contribuição do ambiente. Recentemente houve uma descoberta de que as mutações em um único gene podem levar ao autismo e essas pesquisas apontam para as sinapses, onde o estímulo é transmitido de um neurônio para o outro, lugar onde acontecem as comunicações entre os neurônios que coordenam os nossos movimentos, comunicação, percepções e memórias. Em 2003, Huda Zoghbi, neurologista do Baylor College juntamente com o instituto Pasteur

identificaram mutações em proteínas conhecidas com o nome de neuroliginas em dois irmãos autistas suecos. Em 2007, o *Autism Genome Project Consortium*, um grupo que reúne várias instituições europeias e americanas, publicou um estudo de mais de cinco anos sobre genética em 1.600 famílias de autistas. Além de várias regiões que foram marcadas com esse estudo eles conseguiram evidenciar o gene responsável pela expressão anômala da neurexina associada ao distúrbio. A explicação que mais foi usada para poder constatar a aparência do autismo é que ocorre uma intensa interação entre neuroliginas e neurexinas nas sinapses é importante para o equilíbrio entre os sinais excitatórios e inibitórios que trafegam entre os neurônios e mutações nessas proteínas causariam desequilíbrio entre essas funções antagônicas e afetariam o aprendizado, a linguagem, a comunicação social e a memória.

Estudos têm buscado identificar a idade em que os primeiros sintomas do autismo aparecem através de entrevistas realizadas com os pais de crianças diagnosticadas com esse transtorno. Existe uma relação entre a idade da criança com o autismo, quanto menor a idade da criança mais cedo existe o reconhecimento dos sintomas pelos pais (ZANON, BACKES, BOSA. 2014). O diagnóstico precoce é limitado porque as características de comportamento do TEA são as classificações de manuais que baseiam principalmente em sintomas de crianças e adultos e dificilmente esses sintomas são vistos em bebês, além disso, existe uma diferença no diagnóstico de diferentes grupos raciais e étnicos, as crianças brancas são diagnosticadas aos 6,3 anos de idade enquanto as crianças afro-americanas são diagnosticadas aos 7,9 anos, em média. Esse estudo realizado por Mendell revela que essa diferença no diagnóstico pode ocorrer por dificuldade no acesso das famílias aos serviços de saúde. Outro estudo realizado por Siklos e Kerns mostra quatro fatores que pode fazer com que o autismo pode ter o seu atraso no diagnóstico: a variação de sintomas que possui o autismo, as limitações das avaliações pré-escolares, porque essas avaliações necessitam de instrumentos de avaliação específicos e sensíveis ao comportamento social dessa faixa etária, a falta de profissionais treinados e capacitados para reconhecer o transtorno e o pouco serviço especializado.

Segundo Freitas *et al* (2016), o autismo e a deficiência intelectual eram considerados inseparáveis, muitos diagnósticos de autismo também tinham o diagnóstico de deficiência intelectual. Com o avanço e aprimoramento do critério para o diagnóstico do autismo essa taxa de diagnóstico duplo caiu drasticamente, mas esses diagnósticos ainda são confusos, uma vez que, ainda com o avanço do diagnóstico muitos médicos

confundem as condições e muitas vezes não conseguem diagnosticar com a condição certa.

Leonel e Leonardo (2014) entendem a deficiência intelectual sendo uma pessoa que tem dificuldades no raciocínio, resolução de problemas, compreensão das ideias complexas e habilidades cognitivas, já o autismo pode ser caracterizado pelas dificuldades sociais, problemas de comunicação e comportamentos repetitivos, porém a deficiência intelectual também tem atrasos que podem incluir dificuldades sociais e isso acaba confundindo os médicos. Os testes que medem o Quociente de Inteligência QI apresentam são muito utilizados para o diagnóstico para deficiência intelectual, mas não são universais e atualmente recebem críticas por sua característica de padronização. Sendo assim, um diagnóstico de autismo pode deixar passar um caso de deficiência intelectual.

De acordo com Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), os diagnósticos estão sempre em constante evolução para poder melhorar ainda mais a identificação de deficiência intelectual e autismo. Os testes ADOS que são testes feitos em pessoas com autismo apenas pela observação estão sendo ainda mais precisos em adultos que pouco verbalizam, outra ferramenta que está sendo avaliada para uma melhoria está baseada no iPad para medir as habilidades cognitivas das pessoas com dificuldade na comunicação que é uma avaliação adaptada de uma avaliação cognitiva.

O processo de diagnóstico de pessoas com TEA teve uma constante evolução que permitiu os estudiosos do TEA pudessem aprender ainda mais sobre esse transtorno, com isso a evolução foi gradual e as descobertas sobre o TEA ainda acontecem, foi a partir desses estudos que se pode entender que o autismo é causado por diferentes combinações de influências genéticas e ambientais, também entende – se que não existe só um tipo de autismo, por isso tem o termo espectro que nos faz entender que existe uma ampla variação.

Os diagnósticos do TEA infelizmente ainda carecem de muitos avanços para melhorar e com isso os diagnósticos ainda podem sair errados ou podem acontecer divergências entre os médicos para poder avaliar as características de várias crianças. Porém felizmente ao mesmo tempo esses diagnósticos estão evoluindo cada vez mais e com isso o aperfeiçoamento nos diagnósticos vão aumentando e as técnicas vão ficando cada vez melhores, tornando os diagnósticos mais precisos possíveis.

Os diagnósticos aqui no Brasil infelizmente acontecem de forma tardia, porque pouco se discute e divulga sobre esse transtorno, além de se ter pouco investimentos para

poder aumentar essas pesquisas. Com essas faltas de informações e pouco investimento as crianças acabam sendo diagnosticadas de forma tardia e isso quando não tem o seu diagnóstico errado, isso pode afetar no tratamento da criança e o seu desenvolvimento na sociedade. Sendo assim temos que nos questionar qual a relevância desse diagnóstico? Como podemos superar as dificuldades de diagnosticar as crianças? A partir do diagnóstico de TEA existe uma especificidade do processo de intervenção que possa ajudar no desenvolvimento e aprendizagem dessa criança? O diagnóstico pode contribuir com as intervenções no plano pedagógico?

Com o aprimoramento do diagnóstico dos casos de TEA e sabendo diferenciá-lo de outros transtornos e deficiências pode contribuir para a organização das intervenções necessárias. Mesmo que ainda ocorra uma confusão em relação ao TEA e a deficiência intelectual pela falta de informação sobre as duas comorbidades, ou por um mesmo sujeito apresentar duplo diagnóstico, é importante reconhecer as características que os diferenciam, afim de conseguirmos construir um planejamento mais assertivo.? O TEA se relaciona com movimentos repetitivos, dificuldades em se comunicar e pouca ou nenhuma interação social. Já a deficiente intelectual tem dificuldades em resolução de problemas, raciocínio lógico e compreensão de ideias abstratas, sendo assim, possui dificuldades nas habilidades cognitivas. Apesar disso, com as limitações da deficiência intelectual pode acontecer de haver dificuldades na interação social, o que pode causar confusão na diferenciação.

Sabe-se que depois de diagnosticado TEA a pessoa e sua família ainda enfrentam barreiras para procurar os atendimentos necessários na área de saúde, educação e assistência social. Essa realidade aponta para identificar as políticas de atendimento das pessoas do TEA bem como os serviços e os profissionais que estão envolvidos com esse público e suas famílias.

1.2 Políticas públicas brasileiras para as pessoas com TEA

No Brasil as pessoas com TEA tem seus direitos garantido pela Constituição Federal de 1988, como qualquer outro cidadão. As crianças e adolescentes com TEA tem seus direitos assegurados pelo Estatuto da criança e do adolescente – ECA (Lei 8.069/90) e as pessoas maiores de 60 anos estão assegurados pelo estatuto do idoso (Lei 10.741/2003). Essas leis falam de forma geral de todos os cidadãos brasileiros, mas não

asseguram a especificidade do TEA, por isso foi sentido a necessidade de ter leis específicas para que os direitos das pessoas com TEA sejam garantidos.

De uma forma geral a construção leis brasileiras precisam apresentar suas especificidades se quiserem ter mais um instrumento de luta para garantir os direitos.

Em 2012, foi criada a Política Nacional de Proteção de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana (12.764/12) que prevê o direito de diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), acesso à educação e à proteção social, trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Essa Lei deixa claro que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada com os mesmos direitos de uma pessoa com deficiência. Esta legislação foi importante, pois assegurou as pessoas com TEA algumas leis específicas como: o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15) e normas internacionais que foram assinadas pelo Brasil como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Existem também algumas leis para questões mais específicas do cotidiano. Lei 13.370/2016 reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com deficiência de qualquer natureza. Lei 8.899/94 garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Lei 8.742/93 a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS. Lei 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Lei 7.853/1989 estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes. Lei 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Lei 10.048/2000 dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos.

A Lei Berenice Piana (12.764/12) foi muito importante para poder amparar as pessoas com TEA e foi criada a partir de necessidades dos direitos dos autistas. Berenice Piana, mãe de um filho com transtorno do espectro autista, é ativista na luta pelo direito dos autistas, com o apoio de seus pais ela iniciou uma luta diária para convencer os políticos a voltarem a atenção da necessidade de uma lei para amparar as pessoas com TEA, mas com a falta de informação da sociedade e dos políticos sobre esse transtorno ela não era atendida. Foi incentivada pelo seu pai e avô a mandar e-mails para deputados e senadores, mas não obteve nenhuma resposta. Porém ela enviou um e-mail para o Senador Paulo Paim que concordou com a criação da lei e que a criação fosse uma iniciativa popular por meio de uma legislação participativa. Sendo assim, essa lei foi criada e estabeleceu direitos como a integridade física e moral, a inclusão social, resguardando a igualdade e a dignidade da pessoa humana bem como o reconhecimento do autista como uma pessoa com deficiência, abarcando assim todos os direitos legais previstos para as pessoas deficientes.

As leis aplicadas para as pessoas com TEA surgem para poder garantir os mesmos direitos que quaisquer cidadão, porém após a criação dessas leis algumas outras leis foram criadas para poder garantir ainda mais ao acesso das pessoas com TEA em alguns espaços. Um exemplo disso está na educação que após a constituição de 1988 que garantia o direito de todas as crianças terem o acesso à educação comum, essa inclusão no ensino regular para os alunos com TEA segundo Souza *et al.* (2019) segue com alguns desafios, como a escassa rede de apoio, pouca formação específica dos educadores e capacitação das escolas, a particularidade do diagnóstico dos alunos, além da insegurança dos pais, alunos e professores.

De acordo com Souza *et al.* (2019) os alunos com TEA não são inclusos de forma imediata, pois uma de suas dificuldades é justamente a falta de interação e comunicação o que prejudica muito a inclusão deles em sala de aula com as outras crianças. A falta de conhecimento do professor sobre o assunto também determina essa inclusão, um professor sem a capacitação e formação adequada sentirá muita dificuldade em chegar até o aluno e poder inclui-lo na sala. Os alunos com TEA tem uma grande dificuldade em serem incluídos e isso não se dá somente pelos sintomas que ele apresenta, mas se dá também pela falta de recursos humanos e de materiais adequados para adaptar a aula. Com isso os alunos que tem esse comportamento que difere dos demais é visto como um problema, porque se torna um desafio para os professores e muitos professores não tiveram a formação adequada para lidar com o TEA.

A inclusão de alunos com TEA tem que ser feita na medida em que as escolas consigam manter essas crianças, porque não adiante ter uma entrada inclusiva sendo que a escola não de ferramentas para o professor e esse aluno estudar e ter a sua inclusão sendo feita, se isso não ocorrer a exclusão será mantida nesse processo escolar da criança e a inclusão é importante para as crianças com TEA, pois as atividades de inclusão social melhora as habilidades para poder ter uma melhor independência social. “É essencial compreender a inclusão escolar como importante dispositivo para a organização de uma rede social que sustente a autonomia de crianças com graves transtornos”. (RODRIGUES *et al.*, 2012 *apud* SOUZA *et al.* 2019).

A criação dessas leis se dá pelo fato de que não se tem nenhum amparo para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, portanto a criação dessas leis é uma garantia de que os direitos dessas pessoas sejam garantidos para todos da melhor forma possível. De acordo com Souza *et al.* (2019) a Associação Brasileira do Autismo (ABRA) foi criada com a necessidade de se ter uma associação a nível nacional que pudesse dialogar com as outras instituições existentes.

A ABRA, juntamente com as associações de pais, intensificou suas ações nas políticas públicas para os autistas junto aos governos. Um marco foi o documento de 2006, definido como Metas para a década das pessoas com deficiência – Área do Autismo (ONU, 2006), que tinha como finalidade cooperar para melhoria da atenção a pessoas com TEA e outros transtornos. Esse documento foi dirigido à Secretaria Especial dos Direitos Humanos e à Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Souza *et al.* 2019. p.101).

O papel dessas instituições é de grande importância para a conquista do direito das pessoas com autismo, porém vale ressaltar que o papel dessa inclusão é do Estado e não dessas instituições, elas funcionam somente como um auxílio para as pessoas com TEA e os pais.

2. O PROCESSO EDUCATIVO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem por objetivo compreender sobre o processo educativo da pessoa com Transtorno do Espectro Autista refletindo sobre inclusão, e a relação com a educação física.

2.1 Inclusão escolar de pessoas com TEA

Antes de apresentar o movimento de inclusão escolar do aluno com TEA é preciso destacar alguns marcos da educação especial. De acordo com Mendes (2010) a história da educação especial começou a ser escrita no século XVI com médicos pedagogos que consideraram que seria possível educar indivíduos que possuem alguma deficiência. A educação especial nasceu em um contexto em que a educação ainda era um direito para poucas pessoas. No século XIX houve um retrocesso com a educação especial, pois começou a ter uma baixa nos esforços educacionais e houve uma retomada de um cuidado custodial. Os asilos e os manicômios passaram a ser um local principal para o tratamento das pessoas que antes eram consideradas ineducáveis. Paralelamente a essa questão asilar temos também as escolaridades obrigatórias que passaram a trilhar muitos casos de crianças que não avançavam na escola regular e também ainda no século XIX culminou na criação da separação das classes nas escolas públicas, hoje conhecidas como classes especiais.

Segundo Mendes (2010) no século XX houve um entendimento da sociedade para os problemas de educação das crianças e jovens com deficiências, sendo que a educação especial passou a ancorar no conhecimento científico influenciando um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais. A partir daí entender que as pessoas com deficiência podem aprender não era mais suficiente, havia uma preocupação a mais em pesquisar o que, para que e onde essas pessoas poderiam aprender. Com isso criou – se uma meta para desenvolver a independência desses indivíduos e também houve uma grande preocupação com a qualidade de vida dessas pessoas e com o desenvolvimento interpessoal junto com a inserção social futura.

Uma das políticas que mais causou impacto na educação especial foi a Lei pública 94-142, nos Estados Unidos, que propôs educação pública apropriada para todas as crianças com necessidades educacionais especiais e foi ofertado a nível nacional o *mainstreaming*, esse processo tinha alguns aspectos como: preferência pelos serviços

educacionais com o mínimo possível de restrição, oferta de serviços educacionais e regulares coordenados e a promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes.

A partir da década de 1980 houve várias mudanças na forma de realizar a educação inclusiva tanto nos países europeus quanto nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos tiveram duas propostas de reformas muito fortes a *full inclusion* e a *regular education initiative*, que trouxe esse debate de inclusão que conhecemos hoje. De acordo com Mendes (2010) a *full inclusion* era uma forma mais radical de inclusão, pois ela queria a inclusão total de todas as pessoas com deficiência na escola regular, independente do grau de limitação da pessoa com deficiência e também essa reforma previa a extinção dos programas paralelos de educação especial, essa proposta surgiu pelas pessoas que defendiam os direitos das pessoas com deficiência que continham um grau maior de limitação intelectual, pois os modelos de educação especial foram mais prejudiciais com essa parcela da sociedade. A proposta de reforma *regular educational initiative* foi apresentada por Madeleine Will, que alegava que a educação regular deveria se responsabilizar pela educação especial. Essa proposta teve como ponto unir os recursos da educação regular e especial, com isso teria uma melhora no atendimento dos estudantes que as necessidades educacionais eram principalmente as acadêmicas.

Na década de 1990 tivemos movimentos pela inclusão social no âmbito da educação e a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia é o marco mundial que assegurou que todos os países teriam direito a educação de qualidade para todos e também a conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade que foi em 1994 na Espanha e teve participação da UNESCO, resultou na declaração de Salamanca

Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais (SANTOS e SANTOS, 2016. p, 6).

A participação do Brasil nessas conferências fez com que ele estivesse alinhado com as políticas universais que defendem os princípios da educação inclusiva. Porém a participação do Brasil nessas conferências é um ato burocrático, obrigatório pela dependência financeira ou política do país, mas sem a real intenção política de se cumprir

com esse tratado, não houve uma influência para introduzir e sustentar essa ideologia de inclusão no país. Podemos considerar a década de 1990 como o início do movimento de inclusão escolar, dentro das políticas públicas brasileiras, com novas perspectivas no campo da educação especial.

Os estudos feitos por Silva (2013) mostram a maior participação da área da educação física na inclusão, a partir da metade dos anos de 1980, quando foi institucionalizado os primeiros programas de atendimento as pessoas com deficiência no âmbito dos cursos de educação física e o maior interesse dos professores na área da problemática dos deficientes. A educação física se interessou por essas problemáticas a partir do momento em que ela começou um processo de reflexão da sua própria prática e também novas construções sociais como as pessoas com deficiência que foram à luta pelos seus direitos e que demandavam novas práticas renovadas e emancipatórias.

2.2 A inclusão escolar de pessoas com TEA e a Educação Física

De acordo com Camargo e Bosa (2009) a oportunidade das crianças com TEA interagirem com outras crianças é uma base para o seu desenvolvimento como é para qualquer outra criança. Essa interação da criança com TEA a partir da inclusão no ensino comum pode ser uma oportunidade para desenvolver suas habilidades sociais, mas também desenvolver o contato social das outras crianças que podem aprender a conviver com as diferenças e a diversidade. Existem poucos estudos sobre inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino, isso parece refletir na realidade onde se tem menos alunos com TEA inclusos em comparação as crianças que possuem outras deficiências, isso acontece porque falta em grande parte preparo em relação a inclusão da escola e dos professores em receber esse aluno.

Um estudo desenvolvido por Bosa (2006) mostra também essa importância da interação das crianças com TEA com crianças da mesma idade. É uma tarefa difícil para crianças com TEA, porque a utilização de habilidades sociais pelas crianças com TEA é melhor compreendida em situações específicas, pois, cada situação carece de um estímulo diferente. As interações necessitam de reciprocidade e a criança com desenvolvimento típico tem que adaptar seu comportamento para interagir com as crianças com TEA, oferecer esses estímulos para as crianças interagirem mesmo que com limitações é uma boa estratégia.

De acordo com Rosa e Calixto (2018) trabalhar com a inclusão de pessoas com TEA nas escolas é uma questão complicada, pois os professores não apresentam o preparo adequado além de algumas escolas que não possuem estrutura física que permita com que esses alunos sejam inclusos. Nesse estudo feito pelos autores sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física, foram entrevistados 14 professores de educação física do ensino fundamental anos finais e ensino médio das redes públicas e privadas de Uruguaiana-RS. Muitos professores possuem insegurança em ministrar aulas para alunos com TEA, essa insegurança pode vir da falta de preparo durante a formação acadêmica em trabalhar com alunos com TEA, essa afirmativa é constatada também nos estudos de Palla e Castro (2004 *apud* ROSA; CALIXTO, 2018) em que eles 46 professores e 91 estudantes de educação física e constatam que a falta de experiência prática dos professores e estudantes é o obstáculo para a inclusão na sala de aula. De acordo com Pedrinelli e Verenguer, (2004, *apud* ROSA; CALIXTO, 2018). Um dos fatores que podem contribuir para explicar essa insegurança e falta de preparo para poder lidar com as adaptações na educação física vem do fato de que a educação física adaptada só começou a ser trabalhada em 1990 pela resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação e a partir da resolução nº 03/87, com isso podemos perceber que alguns professores que atuam hoje nas escolas não conseguiram obter esse conteúdo.

Ainda sobre a pesquisa feita por Rosa e Calixto (2018) as condições que a escola tem para receber esses alunos é adequada, porém existe um déficit nos suportes de serviços psicológicos, físicos e os recursos materiais, nem todas as escolas disponibilizam de materiais para realizar uma aula de qualidade. A inclusão traz benefícios tanto para os alunos com TEA, quanto aos alunos que não possuem deficiência.

A inserção das crianças com TEA nas escolas é importante não somente para inseri-la na escola comum, porém deve – se propiciar condições significativas de aprendizagem para buscar o desenvolvimento dessa criança (TOLEDO 2018). Seguindo com o mesmo autor dentro da inserção dessas crianças no meio social não se pode desconsiderar suas especificidades, levando em consideração o potencial a ser desenvolvido por essa criança como um ser pensante e incluído no meio social.

De acordo com (TOLEDO 2018) o processo de ensino – aprendizagem e a inserção dessa criança em sala de aula fazem parte do processo organizacional que procura criar ações para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento da criança. Em que se torna fundamental observar as formas de agir dessa criança e seu aprendizado, em

que se possa utilizar linguagem verbal é também uma linguagem do corpo que ganha sentido ao ser utilizada.

Um estudo realizado Camargo *et al.* (2020) intitulado: *Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores* mostra um pouco da realidade que os 19 professores de escolas regulares e públicas de pelotas/RS passam em sala de aula com alunos que possuem TEA.

Nesse estudo separa-se em categorias as dificuldades enfrentadas pelas professoras no processo de ensino aprendizagem com os alunos com TEA. Dentre as dificuldades apresentadas: comportamento, comunicação, socialização, dificuldades pedagógicas e rotina, as opções que as professoras escolheram para expressar a maior desafio é em comportamento, comunicação e demais dificuldades. No aspecto comportamental houve o relato dos alunos com TEA se recusarem em fazer as atividades propostas e seguir rotinas e regras. Segundo Camargo *et al* (2020) essas dificuldades podem estar ligadas a características do TEA como interesses restritos e à inflexibilidade para engajar-se em tarefas não preferidas, essas são algumas das características que o TEA possui e muitas vezes é interpretada como birra ou recusa proposital.

A segunda categoria diz sobre as estratégias das professoras que lidam com essas dificuldades e materiais e atividades específicas são as estratégias que elas mais utilizam para poder lidar com essas dificuldades enfrentadas no dia a dia, os materiais utilizados são: massinha de modelar, pinturas, joguinhos de encaixe, quebra-cabeça, letras e números em EVA, livros, folhas, atividades de pareamento e recorte, porém esses materiais utilizados como destaca a pesquisa:

Percebe-se que existe uma preocupação e intenção das professoras em ensinar os alunos com TEA utilizando vários recursos, mas nota-se que esses recursos são utilizados distintamente com esses alunos, sem existir uma relação com o conteúdo trabalhado em sala de aula com os demais alunos, o que se torna, portanto, uma prática contraditória aos princípios da inclusão (Camargo et al. 2020, p.12).

A busca de informações formais e informais é uma das estratégias utilizadas pelas professoras que apresentam uma defasagem na formação e na experiência profissional. As mesmas relatam que as aulas para alunos com TEA é desgastante por não saber como lidar da maneira correta com esse transtorno.

Para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, e sim a forma e os recursos que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança para que o mesmo conteúdo e a atividade que os demais alunos sem deficiência praticam sejam ensinados (Camargo et al. 2020, apud MANTOAN, 2015, p.12).

Para poder controlar a situação e acabar com a crise da criança com TEA as professoras também utilizam de estratégias gerais e são estratégias do senso comum ou que as professoras acreditam que dê certo como: mudar objetos e móveis na sala de aula, utilizam também do sistema de troca com as crianças, não forçam as crianças a fazer atividades deixando-as livres para fazer o que quiserem, utilizam de músicas para poder acalmar as crises e também utilizam de Reiki e DVDs que as crianças gostam. Como podemos perceber as estratégias utilizadas pelas professoras são estratégias que são convicções delas que conseguem acalmar a criança, porém essas professoras necessitam de mais conhecimento e obter ferramentas adequadas para lidar com esse tipo de situação.

Em relação ao tópico das rotinas encontra-se uma adaptação entre os alunos com TEA e os professores, existe uma inserção desses alunos de forma progressiva dentro do ambiente escolar, porém esse não deve ser a única medida tomada para o aluno seguir uma rotina. O aluno deve estar ciente que a escola possui uma rotina própria e que existe uma progressão de atividades para que ele, dessa forma, não tenha comportamentos que desencadeie uma série de dificuldades para a professora, para os colegas desse aluno com TEA e para a permanência desse aluno na escola.

O último tópico estudado na pesquisa foi o comportamento, cinco professoras relataram nessa pesquisa as estratégias utilizadas para poder conter as dificuldades que os alunos com TEA apresentavam durante as aulas, as estratégias utilizadas são: sistematizar trocas para acalmar; fechar a porta para o aluno não fugir; usar um tom de voz baixo; conversar; usar colchonete para quando a criança se joga no chão, em situação de irritabilidade; e retirar da sala de aula em situações de crise. Com isso essas estratégias sempre são para poder conter as crises dos alunos com TEA, sem algum tipo de cuidado prévio ou alguma prevenção do comportamento dessa criança.

Seguindo esses pensamentos da inclusão do aluno com TEA nas escolas é importante saber a perspectiva dos pais e alunos sobre a convivência com alunos com TEA. Um estudo feito por Schliemann, Alves e Duarte (2020) mostra que os pais de crianças com TEA tendem a valorizar ainda mais o esporte na vida do filho, pois entende a relação

do esporte com a vida pessoal e social da criança. Esse estudo aprofundou em alguns aspectos para entender melhor a perspectiva dos pais em relação aos esportes na vida dos filhos e alguns tópicos investigados foram as participações nos esportes, às intervenções mediadas pelos próprios pais, como também em variadas faixas etárias, desde crianças em idade pré-escolar a estudantes jovens e adolescentes. Alexander e Leather (2013 *apud* SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE 2020) verificaram que os pais desejam que o foco primário de um programa de esportes para jovens com TEA deve priorizar desenvolvimento de habilidades sociais, o condicionamento físico e a recreação, ainda mais os professores deveriam ter uma qualificação em educação especial e um número reduzido de alunos para os professores nas aulas.

Ainda segundo os autores Schliemann, Alves e Duarte (2020) os pais das crianças com TEA demonstram preocupações a mais sobre a falta de capacidade dos professores em lidar de forma apropriada a inclusão dos filhos e da relação do filho com seus pares. Nesse mesmo contexto os pais ainda consideram que a escola seja um bom ambiente para a promoção da atividade física para os seus filhos, porém esses alunos não recebem o suporte necessário para atender suas necessidades singulares das aulas de educação física.

Os alunos com TEA na mesma pesquisa de Schliemann, Alves e Duarte (2020) mostram que suas participações nas aulas de educação física e de esportes organizados, pode ser problemática por exigir uma demanda de habilidades sociais e atléticas muito grandes. Um estudo feito por Healy, Msetfi e Gallagher (2013 *apud* SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE2020) mostra que os principais desafios para a participação nas aulas de educação física são as faltas de habilidades físicas para lidar com as situações dos jogos, além de outras dificuldades citadas como medo de contusões e questões sensoriais como: barulho excessivo, calor e sensibilidade tátil.

Um outro estudo realizado por Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018 *apud* SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE 2020) visava estudar a percepção, vivência e a reflexões sobre a participação de estudantes em atividades físicas. A percepção de competência e autoconfiança desses alunos estava ligada a atividades que eles consideravam fáceis ou estavam acostumados, a motivação foi outro tópico estudado e as duas motivações maiores vinham da percepção e do significado daquele esporte eram os aspectos que levavam esses alunos a serem fisicamente ativos, o ajuste as demandas externas foi outro tema discutido dentro desse estudo e durante as atividades físicas os estudantes com TEA se sentiam que estavam sendo expostos a várias demandas como: sociais, ambientais e relacionadas a própria atividade e isso afetava suas participações de

diferentes formas. Uma outra razão para a não participação desse aluno com TEA nas atividades físicas são as demandas sociais que esse aluno tem que enfrentar durante o jogo e então eles não se sentiam confortáveis para participar das atividades físicas.

No estudo de Bosa (2006) há uma pergunta se a criança com TEA deve frequentar uma escola especial para crianças com autismo ou ser integrada no ensino regular. Até agora não se tem uma resposta a essa pergunta, porque não há estudos comparativos aos níveis de integração dessas situações, cada caso deve ser tratado individualmente de acordo com as exigências de cada criança. É importante expor a criança com TEA a convivência com crianças que tem o seu desenvolvimento típico, o mais importante é saber como ensinar de forma apropriada para cada criança para que elas sejam capazes de utilizar seu intelectual para avançar nos conhecimentos acadêmicos.

Podemos perceber que a educação inclusiva passou a ser mais evidenciada no século XVI, no século XIX teve um declínio e nos anos 1980 passou a ser mais valorizada e desde então vem evoluindo cada vez mais os conceitos e os estudos sobre TEA. A inclusão está sendo realizada pouco a pouco e com dificuldades, porque ainda se sabe pouco sobre o TEA e a escola, professores e alunos ainda tem bastante dificuldade na inclusão desses alunos por não possuir muitas informações sobre o TEA. Muitas escolas não possuem o suporte necessário para poder manter o aluno com TEA e isso dificulta ainda mais a inclusão desse aluno dentro do ambiente escolar.

A convivência dos alunos dentro da escola deve ocorrer de forma que todos eles possam aproveitar, tanto os alunos que não possuem deficiência aprendam a lidar com a diversidade existente dentro da escola, quanto o aluno com TEA que melhora suas habilidades sociais.

Ainda existe pouco conhecimento dos professores sobre TEA e isso os deixa incapacitados de trabalhar da melhor maneira com esses alunos. Os professores não possuem preparo para poder lidar com situações onde o aluno apresenta suas estereotípias e muitas vezes utiliza de ferramentas não convencionais para poder acalmar o aluno e fazer com que ele retorne a calma. Outra grande dificuldade com o aluno com TEA é acostumar com a rotina da escola e que existe uma série de compromissos que o aluno tem que realizar e que a escola também possui sua própria rotina.

3 . EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PESSOAS COM TEA

Esse capítulo aborda as relações que o estudante com TEA possui com o ambiente escolar especificamente com a educação física. Através da leitura de artigos encontrados em quatro periódicos destacamos duas problemáticas que serão analisadas nesse capítulo a formação de professores e a inclusão dos alunos.

Estudar essa relação é complexa pois envolve vários determinantes, as pessoas com deficiências nem sempre estiveram na escola e sua história no meio escolar passa por vários momentos ao longo da história. Mendes (2010) quando considerou que seria possível educar pessoas com deficiência no século XVI nasceu uma possibilidade de acesso a todas as pessoas a educação, quando nesse momento a educação não era para todos. Já no século XIX a educação especial passou por um retrocesso pela baixa nos esforços educacionais.

Como citado por Kistt e Gonçalves (2021 *apud* FAVORETTO e LAMONICA, 2014) no chão da escola se encontram profissionais que relatam a falta de preparo em sua formação inicial, muitos alunos dentro de uma sala e falta de tempo para planejamento de atividades que possibilitem a inclusão escolar, portanto os alunos com TEA ao frequentarem a escola regular não possuem garantia de aprendizado.

Para realizar essa pesquisa fizemos um levantamento das produções na área da educação física em quatro periódicos que apresentam produções no campo escolar. Os periódicos pesquisados foram, Motrivivência, Pensar a prática, Movimento e Revista brasileira de ciências do esporte. Todas essas revistas apresentam no site informações que facilita a busca dos artigos que nos interessa para análise. Mesmo que exista um reconhecimento dessas revista no campo da educação física, mas iremos fazer uma breve apresentação.

A revista Motrivivência é uma revista científica que engloba a educação física, esporte e o lazer. De acordo com a página inicial da revista que explica sobre a revista as publicações acontecem mediante as responsabilidades do Laboratório e Observatório da mídia esportiva apoiado pelo Centro de Desportos e do Portal de Periódicos da UFSC. Debates sobre pluralismo de ideias e a interdisciplinaridade na produção de conhecimento na educação física e nas áreas comuns a educação física fizeram com que esse projeto editorial construísse em um veículo para o compartilhamento de pesquisas que referem a cultura corporal juntamente com as ciências humanas e sociais, socioculturais, filosóficas

e pedagógicas. A revista tem como principal foco a publicação de artigos originais, revisões, ensaios, entrevistas ou transcrições de palestras, além de possuir artigos em português e espanhol.

O periódico *Pensar a Prática* é uma revista científica da UFG e que de acordo com a própria revista na página inicial ela explica que publica artigos pertencentes ao campo acadêmico – científico da educação física juntamente com as ciências humanas e sociais, com aspectos pedagógicos, históricos, socioculturais e filosóficos. Esse periódico é editado pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.

Já a revista *Movimento* em sua página inicial tem uma breve explicação sobre a revista que é um periódico com conteúdos de educação física, fisioterapia e dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que busca publicar artigos nacionais e internacionais sobre temas relacionados a educação física e que aborde aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais, com isso, esse periódico avalia e publica artigos sobre os temas relacionados acima, com fundamentos teóricos, metodológicos, analíticos e interpretativos aqueles oriundos das ciências humanas e sociais. A revista avalia e publica manuscritos originais nos idiomas português, inglês, espanhol e francês. É um periódico de publicação contínua.

Por último a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* tem duas versões, uma mais antiga e uma mais nova e todas as duas tem em suas páginas iniciais uma breve explicação sobre as revistas. A versão mais antiga é editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), essa revista é uma revista tradicional e importante na área da educação física e ciências do esporte é reconhecida como B1, é indexada em indicadores internacionais no sistema de avaliação Qualis/Capes, as publicações acontecem de forma trimestral e publica artigos nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Os últimos editores da revista foram Dr. Alexandre Fernandez Vaz, Dr. Felipe Quintão de Almeida e Dr. Jaison José Bassani, a última publicação da revista aconteceu em 2018. A nova versão da revista pode ser encontrada no portal da Scielo e ainda continua com a mesma ideia de contribuição de produção e divulgação de conhecimento na área da educação física e ciências do esporte. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é localizado na Universidade de Brasília no Campus Darcy Ribeiro na Faculdade de Educação Física.

No levantamento dos dados sabemos que a escolha dos descritores influencia nos resultados das pesquisas, a busca foi realizada através dos descritores: Transtorno do Espectro Autista, autismo e as variações que envolvem essa palavra são Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno Desintegrativo da

Infância. Optamos por utilizar os descritores na tentativa de abarcar o maior número de trabalhos que dialoguem com a temática desse trabalho. Com isso conseguimos o total de 10 artigos em todos esses quatro periódicos, sendo 1 artigo no periódico motrivivência, 2 artigos em pensar a prática, 5 artigos em movimento e 2 artigos em revista brasileira de ciências.

Os 10 artigos encontrados com a temática pesquisada estão discriminados e detalhados na tabela a seguir.

Artigos encontrados			
Nome do periódico	Título	Autor(es)	Referências
Motrivivência	O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC).	FRANZONI, Wihanna Cardozo de Castro; MARINHO, Alcyane.	v.32 n. 61 2020 - 04-16
	O que os bebês sabem? Um modo diferenciado de pensá – los.	FARIAS, Gerson Carneiro.	v. 11 n. 2 15-08-2008
Pensar a prática	Expressão corporal/dança para os autistas: um estudo de caso.	BOATO, Elvio Marcos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira; CAMPOS, Meicar Carvalho; DINIZ, Soraya Valenza; ALBUQUERQUE, Augusto Parras.	v. 17 n.1 10 – 03 - 2014
	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão.	CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva; FONTES, Alayne Silva.	v.19 n. 2 abr./ jun 2013.
Movimento	A brincadeira de faz de conta com crianças autistas.	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins; SANTOS, Rosely da Silva;	v. 24, n. 2, abr./jun. 2018

	SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva.	
	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins; SIQUEIRA, Mônica Frigini. CARVALHO, Ingrid Rosa; KLEIN, Joyce; PESSOA, Daiane Matheus; CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva.	v. 26, jan./dez. 2020
O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo.		
A linguagem como instrumento de inclusão social: uma experiência de ensino do hip hop para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo.		v. 26, jan./dez. 2020
Adequação didático – metodológicas na prática do surfe para pessoas com transtorno do espectro autista.	MORAES, Letícia Baldasso; MARINHO, Alcyane.	v. 27 jan./ dez 2021
Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar.	SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco.	Dez 2015, v. 37 n.4 páginas 355 - 361
Revista brasileira de ciências do esporte	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva.	Jun 2019, v. 41 n. 2 página 169 - 175
Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo.		

Contudo não serão utilizados todos esses artigos, pois alguns desses artigos não se encaixam dentro da proposta de trabalho que é compreender a formação dos professores de educação física e a inclusão dos alunos com TEA.

A análise para a exclusão desses artigos foi feita levando em consideração a leitura dos resumos de todos os artigos que foram selecionados nos periódicos, com isso os artigos que irão ser analisados no trabalho foram os que estão destacados na tabela, acima em negrito os artigos que tinham como tema a inclusão de alunos com TEA e formação de professores em escola e nas brinquedotecas foram selecionados e os critérios de exclusão dos artigos selecionados para a análise artigos que abordavam sobre o TEA mas em outros espaços não foram selecionados para essa pesquisa.

Levando em consideração essa tabela podemos perceber que o número de artigos do periódico movimento diminuíram e do periódico pensar a prática não fazem mais parte da análise de artigos para esse trabalho, pois os conteúdos abordados não são pertinentes a esse trabalho por não possuírem ligação com a inclusão de alunos com TEA e a formação de professores. Com isso a contagem de artigos cai para 5 artigos que serão analisados.

3.1 Análise dos Artigos

A partir da leitura e fichamento dos artigos, juntamente com a fundamentação teórica percebe – se que os cinco artigos que serão analisados possuem algumas semelhanças de conteúdos, de como lidar com as crianças, a faixa etária, o local de realização das pesquisas, impressão de pais e brinquedistas sobre as crianças com TEA e o tipo de atividade utilizada para as dinâmicas com as crianças.

Levando essas informações em consideração podemos fazer uma análise dividida em duas etapas, formação de professores de educação física visando como eles fazem suas intervenções e inclusão dos alunos levando em consideração a perspectiva de inclusão que está presente nos artigos.

3.1.1 Formação dos professores de educação física.

Neste tópico iremos analisar a partir dos artigos a formação dos professores educação física escolar a partir de suas intervenções. Os espaços em que ocorre as

intervenções são em brinquedotecas das universidades e dentro desse espaço tem um professor formado que acompanha a turma e um grupo de alunos que estão em formação que são denominados de brinquedistas.

No artigo *A brincadeira de faz de conta com crianças autistas* Chicon, Oliveira, Santos e Sá (2018) fazem a análise de um episódio que ocorreu em uma das aulas na brinquedoteca que relaciona um aluno com TEA e a brinquedista. O aluno estava brincando com um cacho de uva fazendo com que esse objeto fosse uma bomba e nessa situação a brinquedista propõe a seguinte intervenção “ela acrescenta algo novo à situação, orientando Bernardo a contar até três, utilizando os dedos como referência e explicando que só então a ‘bomba’ poderia explodir, indicando a palavra Kabum!”. (ibidem, p.586).

Nesse momento da intervenção a brinquedista acrescenta uma regra para o aluno poder vivenciar outra forma de brincar com o objeto, logo o aluno compreende e segue a nova regra da brincadeira, com isso, uma nova situação acontece dentro dessa mesma brincadeira: “Bernardo acompanha a orientação de Janaína com atenção e repete a contagem com os dedos, terminando com a palavra ‘Tibum!’. Nesse momento, a professora/brinquedista reage com expressão de susto, jogando-se no chão, simulando o resultado de uma explosão” (CHICON, OLIVEIRA, SANTOS e SÁ, 2018). Percebe – se que o aluno internaliza a nova regra e a brinquedista nesses momentos participa e ajuda a criar novas formas de enriquecer a brincadeira.

Nessa pesquisa é mostrado em um outro momento mais ações que a brinquedista propõe para que o interesse da criança no brinquedo continue “Janaína incentiva Bernardo a explodir outros objetos no pátio da escola, mantendo vivo seu interesse pela atividade” (CHICON, OLIVEIRA, SANTOS e SÁ, 2018). Quando uma outra aluna se interessa pela brincadeira a brinquedista tira o foco dessa brincadeira de explosão e sugere que brinquem com uma varinha mágica que a aluna estava segurando “A professora/brinquedista propôs que usassem a varinha para transformar os colegas em bicho” (CHICON, OLIVEIRA, SANTOS e SÁ, 2018). Após essa proposta a criança transformou a brinquedista em sapo e ela logo entrou na brincadeira. O aluno junta as duas brincadeiras quando aproxima a “bomba” da brinquedista e explode ela, após essa ação a brinquedista propõe uma nova ação para essa brincadeira colocando a bomba dentro do chapéu, com isso a criança entrega o chapéu para todos os outros professores presentes e utiliza a primeira regra colocada pela brinquedista de fazer a contagem regressiva antes de explodir.

Podemos perceber que a brinquedista amplia ainda mais as experiências dessa criança e o instiga a relizar novas atividades, essa atitude da brinquedista pode melhorar

ainda mais suas habilidades sociais, pois chamou a atenção de outra criança para a brincadeira e fez com que o aluno com TEA tivesse uma troca com a outra criança. Toledo (2018) a criança com TEA na escola comum deve – se propiciar condições significativas de aprendizagem para buscar o desenvolvimento.

Em outro artigo *O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo* Chicon, Oliveira e Siqueira (2020) são analisados três crianças com TEA e o seu envolvimento com as brincadeiras. A primeira criança possui interesses e movimentos restritos, ausência de linguagem verbal e não identificação de jogo protagonizado.

O aluno nessa primeira análise possuía dois anos e nove meses quando aconteceu a intervenção, não apresentava linguagem oral, ele chorava em situação de desconforto e o sorriso quando algo lhe agradava. Em uma intervenção esse aluno estava seguindo a mesma rotina na brinquedoteca “a brinquedista aproxima-se dele, pergunta-lhe se quer brincar, ao mesmo tempo em que lhe mostra um brinquedo de pelúcia” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). “Segundos depois, a brinquedista faz rolar no chão uma bola colorida perto de moacir que lança um olhar rápido para a bola e continua andando pela brinquedoteca” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). “a brinquedista aproxima-se novamente dele puxando, por um cabo, um pequeno pato de brinquedo com rodas cujas patas giram e fazem barulho ao se movimentar” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). “ela coloca o cabo de puxar o brinquedo entre os dedos de uma das mãos do menino” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). Em todas essas ações a brinquedista tenta de todos os modos chamar a atenção da criança sem nenhum resultado positivo, pois a criança somente anda pelo espaço mantendo o interesse somente no que satisfaz ela.

O segundo aluno dessa pesquisa possui interesses restritos, movimentos amplos e diversificados, balbucios e vocalizações e a emergência de operações mentais elaboradas. A criança possuía quatro anos e um mês quando foi realizada a intervenção. Durante a intervenção enquanto os brinquedistas propunham as atividades do dia essa criança andava livremente pela brinquedoteca, após as crianças se juntarem para realizar a atividade essa criança realiza outra atividade de seu interesse que é enfileirar os sapatos de todas as crianças, sendo assim, um brinquedista aproxima e então começa a intervenção: “Brincando com os sapatos, Antônio?” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). Sem dar muita atenção para o brinquedista a criança continua com a sua brincadeira, até que o brinquedista “o brinquedista tira um dos pares de sapato da fileira e o coloca de lado” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). Após essas

inervenções do brinquedista o aluno volta a arrumar os sapatos que foram tirados da fileira e anda perto dos sapatos realizando movimentos repetitivos com o braço. Nessa intervenção o brinquedista não conseguiu chamar a atenção do aluno, a partir desse relato podemos começar a pensar sobre a formação desses brinquedistas, pois ele não conseguiu se aproximar da criança e fazer uma intervenção diferente ou participar da intervenção com o mesmo.

A última criança analisada nesse artigo possui cinco anos e cinco meses, utilizava da linguagem verbal incentivada pelo adulto, sua comunicação no começo era bastante baseada em repetições de fala dos adultos.

A cozinha era o local da brinquedoteca que a criança mais gostava, nesse local ele estava brincando de cozinhar ovos e a brinquedista teve algumas atitudes referentes a essa brincadeira “A brinquedista muda de lugar alguns objetos sobre a mesa” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). “A brinquedista sugere que ele faça mais suco” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). “a brinquedista o incentiva a comer e pergunta se ela também podia comer junto” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). “A brinquedista pergunta a ele se vai dividir a comida ou se fez tudo só para ele” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). No final ele não divide os ovos que ele fez “a brinquedista falou que ele era “guloso” (CHICON, OLIVEIRA e SIQUEIRA, 2020). Nesse momento acontece uma interação quando a criança pega um ovo de brinquedo e da esse ovo para a brinquedista e finge comer.

Diante dessa intervenção da brinquedista somente em um momento ela foi incluída na brincadeira após muito tempo insistindo na participação da brincadeira com a criança, com isso, podemos perceber a grande dificuldade da criança na socialização com as pessoas, mas com a brincadeira ela não possui essa dificuldade. Vemos aqui que há uma dificuldade muito grande da brinquedista em participar da brincadeira, os professores que lidam com essas situações utilizam de estratégias específicas e não pedagógicas para lidar com as crianças com TEA, o que nos mostra que ainda tem muito a aprender e que a graduação não consegue nos dar base para lidar com essa situação.

No artigo da revista *motrivivência O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC)* foi desenvolvido uma pesquisa em uma instituição pública de Florianópolis, para a coleta de dados da pesquisa foi realizado questionários que os professores e os familiares dos alunos responderam. A pesquisa possui três categorias de análises: o professor de educação física, a atividade recreativa e a interação social,

comunicação e comportamento. Na primeira categoria os pais evidenciam o trabalho do professor

É um profissional de segurança. Ou seja, está ali para dar um suporte de segurança para os pais, que vai tirar o aluno do ambiente de sala de aula, acompanhá-lo e dar um suporte de atividade física para ele. É o profissional que vai atender os gostos do aluno e saber trabalhar as necessidades dele, e em que momento ele pode, ou não, frequentar qualquer tipo de atividade (José, pai do Lucas - 20 anos) (ibidem, p.8).

Nessa fala o pai mostra a satisfação que tem da atuação do professor nas atividades programadas para os alunos, mas não é evidenciado de fato o papel desse professor e nem como ele realiza esse processo de como ele prepara essas intervenções. O professor que acompanha os estagiários enfatiza que o professor sempre terá que estar disposto a convocar os alunos e que tem sempre que persistir para que esse aluno participe da atividade.

“Não faça nada na força porque isso vai fazer com que o aluno se afaste mais. Tem que saber o momento de conduzir ele, conversando e inserindo na atividade” (João - 37 anos) (FRANZONI e MARINHO, 2020). Nesse tópico essa é outra dica que o professor menciona para poder ensinar os estagiários a melhor forma de conduzir as aulas para que o aluno não crie um afastamento do professor e da aula, fazendo com que tenha menos interação ainda com a turma.

No segundo tópico o trabalho do professor é pouco evidenciado mas podemos dar destaque nos momentos que ele coloca que o professor de educação física é uma pessoa capacitada para estimular as potencialidades e as possibilidades de socialização dos alunos com TEA. Já no terceiro tópico a discussão é entorno da interação social desse aluno e não leva em conta o trabalho realizado pelo professor.

Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar trás uma pesquisa que analisa as representações simbólicas produzidas na brinquedoteca.

Nessa situação da intervenção as crianças brincavam e a criança que está sendo analisada começou a correr de forma desordenada com o brinquedo de forma que poderia machucar as outras crianças. “Tentei conversar com ele, mas ele saiu correndo. Diante daquela situação, não pensei em outra coisa a não ser tirar o brinquedo da mão dele. Assim fiz e escondi o pé de lata no escritório - local de estudo do grupo.” (SÁ, SIQUARA e CHICON, 2015). A criança continuou pedindo o brinquedo e o professor disse que o

brinquedo tinha sumido, mas a criança contria o professor dizendo que não sumiu e apontava onde o brinquedo estava. Após relatar o ocorrido o próprio professor indica que faltou mediação pedagógica para lidar com a situação.

O professor teve dificuldades em lidar com essa situação e portanto teve que tomar medidas mais severas para a situação, mostrando que ele não conseguiu mediar a situação com o aluno, nesse contexto percebemos que a falta de conhecimento sobre o TEA afetou o professor, pois ele enfrentou outras adversidades como a falta de comportamento do aluno, teve dificuldades em socializar esse aluno e além disso ele apresentou dificuldades pedagógicas quando ele retira o brinquedo da criança e guarda ele.

Em *Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo* Chicon, Oliveira, Garozzi, Coelho, Sá (2018) a criança do estudo possui cinco anos e dez meses, participa das atividades com o grupo se acompanhado pelo estagiário, mas em alguns momentos deixa o grupo para realizar atividades que lhe trazem prazer e alegria. Nessa pesquisa foi analisado um episódio em que as crianças estavam brincando de a galinha do vizinho, a criança estava bastante interessada na brincadeira, porém com o passar das rodadas ela não estava sendo escolhida e então um estagiário que estava na intervenção deu a ideia de reiniciar a brincadeira fazendo com que a criança inicie o jogo fazendo o papel principal.

Este artigo a criança participou da brincadeira e no episódio que é narrado não mostra a criança saindo da brincadeira para realizar outra atividade, ela fica na roda participando com as outras crianças e sempre acompanhada de um estagiário perto dela, nessa intervenção os estagiários tiveram facilidade em manter a criança na brincadeira por mais tempo e a estratégia de fazer com que ela participe faz com que ela goste e interaja ainda mais com as outras crianças.

3.1.2 Inclusão dos alunos

A segunda categoria a ser compreendida é a inclusão dos alunos presente nos trabalhos. Esse tópico será pautado na discussão de inclusão total e parcial. Camargo et al. (2020, *apud* MANTOAN, 2015, p.12) revela que para acontecer uma prática realmente inclusiva é preciso ter o entendimento de o que de fato precisa ser mudado são os recursos que devem adequar às necessidades de aprendizagem da criança para que todos os alunos possam da mesma forma apreender o conteúdo passado.

Mendes (2006) mostra que a educação inclusiva acontece na escola regular, mas as crianças com deficiências tem um mometo com um trabalho individualizado. Já a inclusão total defende que todos os alunos devem ser educados apenas na escola regular.

A brincadeira de faz de conta com crianças autistas Chicon, Oliveira, Santos e Sá (2018) narra um episódio em que a criança está brincando só a maior parte do tempo, porém antes de narrar sobre a brincadeira que ele realiza só, o artigo evidência que antes as crianças brincavam de “seu lobo pegador”. Um outro momento dentro da pesquisa que mostra a inclusão da criança é quando outra criança aproxima para brincar “após explodir dois outros objetos, uma colega do CEI se interessou pela brincadeira e se aproximou” (CHICON, OLIVEIRA, SANTOS e SÁ, 2018). A aluna não ficou muito tempo na brincadeira e logo a criança voltou a brincar com a brinquedista.

Os episódios narrados nesse artigo não possuem tanta interação, pois narra uma situação após uma brincadeira em grupo e como outras crianças estavam brincando com outros brinquedos, há possibilidade da criança com TEA ter participado da brincadeira anterior.

No segundo artigo *O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo* é analisado o comportamento de três crianças nas atividades propostas. A primeira criança explora a brinquedoteca só, enquanto as outras crianças exploram a brinquedoteca em duplas ou grupos. “Na brinquedoteca, enquanto as demais crianças sem deficiência exploram diferentes cantos temáticos e materiais lúdicos, individualmente, em duplas ou em grupos, e se envolvem em várias brincadeiras de faz de conta” (CHICON, OLIVEIRA, SIQUEIRA, 2020). Nessa descrição percebemos que não há inclusão desse aluno nos grupos dos alunos que estão explorando a brinquedoteca e as suas vivências são realizadas sozinhas. A segunda criança estudada chega a sala das intervenções e não é incluída nas atividades em nenhum momento, enquanto as outras crianças fazem as atividades propostas pelos brinquedistas ela segue correndo pela sala realizando as atividades que sente prazer em fazer “alguns minutos depois de iniciadas as brincadeiras coletivas, orientadas pelos brinquedistas, Antônio para de correr, aproxima-se do local onde estavam os calçados das crianças e coloca os pares lado a lado” (CHICON, OLIVEIRA, SIQUEIRA, 2020). A terceira criança também não é incluída nas atividades da brinquedoteca e acaba desenvolvendo suas brincadeiras sozinho “Gabriel brinca no canto da cozinha. Pega três ovos de brinquedo e os coloca, em três pratos que estavam dispostos na mesa. Logo em seguida, pega uma tampa que estava no chão perto do fogão e a segura” (CHICON, OLIVEIRA, SIQUEIRA, 2020).

Nessa situação a criança cria suas próprias situações para brincar e segue as ações sozinho enquanto as outras crianças brincam em grupos. Também podemos perceber que não houve uma tentativa do professor/brinquedista em incluir as crianças nas atividades propostas, essa falta de preparo e insegurança dos professores em realizar uma ação para tentar promover a inclusão é um reflexo de que a educação física adaptada começou a ser estudada somente nos anos noventa após uma resolução do Conselho Federal de Educação.

Na revista *motrivivência* o artigo “*O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC)*” de Franzoni e Marinho (2020) trás uma percepção diferente dos outros artigos analisados “Eu vejo que aqui no programa ele interage com todo mundo e isso também tem refletido um pouco fora daqui” ou até mesmo “É um programa em que ele acaba se relacionando com outras crianças que têm dificuldade semelhante e outras dificuldades também, mas ele consegue interagir bem com isso” (FRANZONI e MARINHO, 2020). Podemos destacar que a interação social nesse programa foi percebida e a realização da interação mostrou que aumenta a aproximação entre professor e aluno.

A Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar Sá, Siquara e Chicon (2015) nas atividades na brinquedoteca a criança pesquisada se envolve com um objeto novo para aquela intervenção, porém não acontece a inclusão desse aluno com as outras crianças, então ela passa a explorar o brinquedo sozinha, “a ele corria muito rápido com o pé de lata. Ele poderia se machucar, ou machucar algum colega” (SÁ, SIQUARA e CHICON, 2015).

Nessa passagem fica claro que a criança está desenvolvendo a atividade sozinha, porém não é mostrado se as outras crianças da intervenção também estão realizando as atividades individualmente também. Toledo (2018) afirma que “o processo de ensino – aprendizagem e a inserção dessa criança em sala de aula fazem parte do processo organizacional que procura criar ações para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento da criança”, como a criança não está inserida em nenhuma atividade coletiva o seu conhecimento e socialização ficam prejudicados, para além disso nenhuma parte apreende: os professores não aprender a mediar o processo de inclusão e as crianças com e sem TEA não fazem uma troca de experiência aumentando ainda mais suas vivências dentro do ambiente escolar.

Em *Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo* Chicon, Oliveira, Garozzi, Coelho e Sá (2018) percebemos que há uma situação diferente das analisadas nos demais artigos a criança estudada nessa situação participa da atividade proposta, a princípio sem entender as regras, mas ela fica sentada e acompanhando o coletivo “durante o desenrolar da atividade, Jonas e Lucas permaneceram sentados na maior parte do tempo, acompanhando os colegas no momento da cantiga” (CHICON, OLIVEIRA, GAROZZI, COELHO e SÁ, 2018). A criança participou da brincadeira e teve uma vivência de inclusão toda a atividade, mostrando a importância das atividades em conjunto para a socialização da criança com TEA.

3.2 Reflexões a partir dos artigos

Podemos considerar no primeiro tópico a formação de professores que cada professor/brinquedista agiu de uma forma para poder conciliar as situações que aconteciam nas intervenções. E somente no artigo *Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo* percebemos que os brinquedistas conseguiram fazer com que os alunos com TEA permanecessem na brincadeira participando e interagindo com os outros colegas através de sorrisos. Um outro ponto relevante desse tópico são as ações dos brinquedistas que são estagiários, no caso, professores em formação e eles utilizam de várias estratégias para manter a criança interessada nas atividades das intervenções e é possível perceber que há um esforço muito grande em sempre repetir comandos para que as crianças deem atenção a eles.

Já na segunda parte, percebemos que acontece uma inclusão parcial desses alunos, os momentos em que reúne todos os alunos não dura a intervenção toda, os alunos com TEA sempre possuem um interesse em outro objeto e experimentam brincar com aquele objeto por muito tempo. Nesse caso a inclusão total é uma resposta simplista e equivocada a um tema que é bastante complexo (MENDES, 2010). Apesar de incluírem parcialmente esses alunos nas atividades propostas com diversificadas estratégias para manter o interesse das crianças, os brinquedistas sentem muita dificuldade em incluir os alunos com TEA nas atividades e utilizam muitas vezes de formas não pedagógicas para poder realizar essa inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem a proposta de compreender a história do TEA assim como as dificuldades da sua inclusão nas aulas de educação física.

A organização dos capítulos mostra a construção que foi utilizada para se entender a totalidade do trabalho passando pelas reflexões históricas, dificuldades na inclusão da pessoa com TEA no ensino regular e as relações do aluno com TEA possui com o ambiente escolar, em específico nas aulas de educação física.

Percebemos enquanto reflexões iniciais do trabalho a intensão em contribuir para a qualificação de formação de professores de educação física, começando pela minha. Assim, colaborando com trabalhos já existentes sobre o tema, aumentar as pesquisas e os estudos sobre o transtorno do espectro autista numa perspectiva inclusiva pode possibilitando criar condições para trabalhar inclusão nas turmas de escola regular.

Percebemos ao realizar esse trabalho que desde os seus primeiros estudos realizados por Kanner e Hans Asperger o diagnóstico do TEA em crianças é difícil e está em constante mudança e aprimoramento. Hoje após essa evolução é possível entender que o autismo é causado por influências genéticas e ambientais e que não se existe só um tipo de autismo, por isso o termo espectro existe, para identificar que existe uma variação muito grande do autismo. Tomazelli e Girianelli (2020).

Como esse transtorno é pouco discutido e divulgado no Brasil o diagnóstico segue tardio ou acontece de ter um diagnóstico errado, isso pode prejudicar a criança no seu tratamento e no seu desenvolvimento na sociedade, por isso carecemos de um investimento nessa área, pois com esse aprimoramento do diagnóstico dos casos de TEA pode ser feitas intervenções necessárias e assertivas nessas crianças.

Além da pessoa com TEA ser assegurada com as leis que asseguram todos os cidadãos, existe também leis específicas que protegem as pessoas com TEA. Em 2012 foi criada a lei Berenice Piana que prevê o direito de diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde, acesso à educação e à proteção social, trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Essa lei deixa claro que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada com os mesmos direitos de uma pessoa com deficiência.

Reconhecer as dificuldades e a história da pessoa com TEA ajuda os professores a compreender ainda mais sobre as limitações que existem em torno dessa discussão e que a complexidade do tema vai além do transtorno em si.

A educação física escolar passou por vários períodos até conseguir ser uma educação para todos e com qualidade, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia e também a conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais que ocorreu na Espanha trás um marco inicial para essa conquista de uma educação para todos.

Dentro da escola alguns fatores que dificultam o processo de ensino do professor dentro da sala de aula, a falta de conhecimento sobre o TEA dificulta o professor a saber lidar com as estereotípias dos alunos, o que faz com que eles utilizem de estratégias não pedagógicas para acalmar os alunos. Outro fator que também pode prejudicar a relação professor – aluno é a dificuldade que o aluno com TEA tem de se acostumar com a rotina da escola e as várias atividades que a escola propõe que ele faça.

As análises feitas sobre os artigos nos faz perceber que ainda tem uma falta de preparo muito grande dos professores/brinquedistas com os alunos com TEA nas aulas de educação física e nas intervenções na brinquedoteca das universidades.

Isso é um problema desde o ensino superior, pois o estudo de pessoas com deficiência é bem pequeno em comparação com o tamanho e a quantidade de deficiência que lidamos. Isso faz pensar sobre minha formação que dentro dos quatro anos de curso pude ter contato com essa matéria somente uma vez na disciplina de diversidade e o espaço dessa matéria foi dividido para dar espaço para outros transtornos e deficiências.

Sendo assim, as dificuldades que se relacionam com o ensino e aprendizagem dos alunos com TEA no contexto escolar envolve dificuldades que o transtorno impacta no desenvolvimento desses alunos, na formação de professores, na organização da escola e na relação professor/aluno.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.
- BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Rev Bras Psiquiatr. 2006
- BRASIL. LEIS ALMEIDA, Hévelin Caroline Melo. SILVEIRA, Jane Silva. **A eficácia da lei nº 12.764/12, que resguarda o direito dos portadores do transtorno do espectro autista, no que tange a inclusão em escolas de ensino regular.** Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-eficacia-da-lei-no-12-764-12-que-resguarda-os-direitos-dos-portadores-do-transtorno-do-espectro-autista-no-que-tange-a-inclusao-em-escolas-de-ensino-regular/>. Acesso em 20 de maio de 2021.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher. BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão social e autismo: revisão crítica da literatura.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Psicologia e sociedade. 2009
- OLIVEIRA, Calleb Rangel. MAGALHÃES, Suelen Lessa. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em revista.2020.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher. SILVA, Gabrielle Lenz. CRESPO, Renata Oliveira. OLIVEIRA, Calleb Rangel. MAGALHÃES, Suelen Lessa. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista Belo Horizonte v.36. 2020.
- CHICON, José Francisco. OLIVEIRA, Ivone Martins. GAROZZI, Gabriel Vighini. COELHO, Marcos Ferreira. SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo.** Rev Bras Ciênc Esporte. 2019;41(2):169---175.2018.
- CHICON, José Francisco. OLIVEIRA, Ivone Martins. SANTOS, Rosely da Silva. SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. **A brincadeira de faz de conta com crianças autistas.** Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018.
- CHICON, José Francisco. OLIVEIRA, Ivone Martins. SIQUEIRA, Mônica Frigini. **O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo.** Movimento, Porto Alegre, v. 26, e26021, 2020.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: em busca da pluralidade.** Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.2, p.40-42,1996.

FERNANDES, Conceição Santos. TOMAZELLI, Jeane. GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de Autismo no Século XXI: Evolução dos Domínios nas Categorizações Nosológicas**. Psicologia USP, 2020, volume 31.

FERNANDES, Fátima Rodrigues. **Convivendo com o TEA leis e direitos**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/leis-e-direitos/>. Acesso em 20 de maio de 2021.

FRANZONI, Wihanna Cardozo de Castro. MARINHO, Alcyane. **O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC)**. Motrivivência, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-22, janeiro/Marco, 2020.

FREITAS, Patrícia Martins de. NISHIYAMA, Patrícia Belini. RIBEIRO, Denise Oliveira. FREITAS, Leandro Martins de. **Deficiência Intelectual e o Transtorno do Espectro Autista: Fatores Genéticos e Neurocognitivos**. Volume 8, número 2, 2016.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. PELLINI, Fernanda da Costa. ARAUJO, Jifferson Sobral Romualdo. MAZZINI, Juliano Meneghetti. **Educação Física Escolar: Atitudes e Valores**. Universidade Estadual Paulista. Jan-Jun 2001, Vol. 7, n.1, pp. 17-22.

JUNIOR, Francisco B. Assumpção. PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo Infantil**. Rev Bras Psiquiatr 2000;22(Supl I):37-9.

KISTT, Thiely. GONÇALVES, Patrick da Silveira. **Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA)**. Universidade Lasalle. Canoas, n. 46, 2021.

LEONEL, Waleria Henrique dos Santos. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Concepções de Professores da Educação Especial (APAEs) Sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual: Um Estudo a Partir da Teoria Vigotskiana**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, Out-Dez., 2014

MACALÃO, André Lucas Seixas. SILVA, Bruna Mendonça. JUNIOR, Edson José Pereira. GOMES, João Manoel Palmeira Ferrato. RIBEIRO, Mikaela Aires Martins. MANZI, Paola Souza. MACEDO, Juliane. **Diagnóstico Diferencial do Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. RESU – revista educação em saúde. Anais XVI mostra de saúde. V7, suplemento 1, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

PAOLI, Joanna. SAMPAIO, Juarez Oliveira. **Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção**. Volume 7, número 2, maio de 2020.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade. SARAIVA Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.** SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

RIBEIRO, Marina da Costa. **Polimorfismos Genéticos Relacionados Ao Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Bibliográfica.** Brasília, 2018.

ROSA, Denis Ricardo Amaro. CALIXTO, Juliane de Souza. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de educação física.** Universidade Federal do Pampa. Uruguaiana. 2018.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. SIQUARA, Zelinda Orlandi. CHICON, José Francisco. **Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar.** Rev Bras Ciênc Esporte. 2015;37(4):355---361. 2015.

SANTOS, Alex Reis. SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca.** Faculdade São Luís de França, 2016.

SCHLIEMANN, André. ALVES, Maria Luíza Tanure. DUARTE Edison. **Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios.** Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2020.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. **Tendências teórico – filosófica das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009).** Unicamp, Campinas. 2013.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de f-ampinas Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.2, p.6-12,1996.

SOBRAL, Renata da Silva Andrade. NASCIEMTNO, Letícia de Sousa. **Contribuições da psicologia histórico – cultural para crianças com TEA: um estudo sobre afetividade.** 16 páginas. Eixo Temático 4: Atendimento Educacional Especializado Universidade Federal do Pará.

SOUZA, Rozana Aparecida. SANTOS, Joseane de Almeida. SILVA, Juliana. SOARES. Stéfany Almeida. **Uma reflexão sobre as políticas de atendimento para as pessoas com transtorno do espectro autista.** Cadernos UniFOA, Edição 40. agosto de 2019.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico – cultural.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2017.

TENORIO, Goretti. PINHEIRO, Chloé. **O que é autismo, das causas aos sinais e o tratamento.** Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento/>. Acesso em 15 de junho de 2021.

TOLEDO, Tiago **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Revista Esporte e Inclusão. Disponível em < <https://www.esporteeinclusao.com.br/autismo-infantil/inclusao-escolar-de-alunos-com-autismo>> acesso em 10 de maio de 2018.

VARELLA, Drauzio. **Possíveis causas do autismo/ artigo**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/possiveis-causas-do-autismo-artigo/>. Acesso em 20 de maio de 2021.

ZANON, Regina Basso. BACKERS, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais**. Vol.30. n.1. janeiro – março 2014.