

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO CBCE ENTRE 2009 E 2019

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: AN ANALYSIS OF THE PUBLICATIONS OF CBCE BETWEEN 2009 AND 2019

Barbara Souza Martello
Renata dos Santos Silveira
Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Instituto Benjamin Constant, RJ, Brasil*

Resumo

A presente pesquisa, de perspectiva qualitativa, tem como objetivo investigar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física escolar a partir da análise das publicações no GTT Inclusão e Diferença do Congresso Brasileiro de Ciências e do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte, tendo como questões a investigar: o quantitativo de pesquisas referentes ao TEA, suas temáticas, objetivos e contribuições dos trabalhos para a prática do professor no processo de inclusão. A pesquisa bibliográfica é delimitada aos Anais publicados entre os anos de 2009 a 2019. Os trabalhos selecionados foram divididos em três categorias, sendo analisados e apresentados com base na perspectiva hermenêutica. Concluímos que o volume de trabalhos sobre a inclusão de estudantes com TEA ainda não é expressivo e parece ser ampliado com o passar dos anos. As principais contribuições à prática inclusivas evidenciadas foram: o olhar e a sensibilidade do docente, a singularidade de cada estudante e as estratégias didáticas, que são fundamentais para uma Educação Física digna, ética e inclusiva.

Palavras-chave: Atividade Motora Adaptada. Educação Física. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

The present research, of qualitative perspective, has as goal to investigate the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Physical Education classes at school from the analysis of the publications in the Inclusion and Difference Thematic Working Group (TWG) of the Brazilian Congress on Science and Sport and the International Congress on Sport Science, having as questions to investigate: the quantitative of researches referring to the ASD, its thematic, goals and contributions of works to the practice of the teacher in the inclusion process. The bibliographic research is bounded to the annals published between 2009 and 2019. The works selected were divided into three categories, being analyzed and presented with basis in the hermeneutics perspective. We concluded that the volume of works about the inclusion of students with ASD isn't expressive yet and seems to be expanded over

the years. The main highlighted contributions to the inclusive practices were: the teacher's glance and sensitivity, the singularity of each student and the teaching strategies, which are fundamental to a decent, ethics and inclusive Physical Education.

Keywords: Adapted Motor Activity. Physical Education. Inclusion. Autism Spectrum Disorder.

1 Introdução

A educação de pessoas com deficiência passou por várias fases, que em diferentes contextos históricos nos mostram como os povos em diferentes culturas dialogavam com esse público. Conforme Sasaki (1997), podemos dizer que, na história da educação especial, tivemos a fase da exclusão, da segregação, da integração e, por último, a da inclusão, que ganha força com diversos documentos e tratados internacionais como a declaração mundial de educação para todos (1990) e a declaração de Salamanca (1994). Entendemos que, para inclusão de estudantes com deficiência, é necessário também que as instituições educacionais do nosso país se modifiquem, e se adequem, com espaços inclusivos e de qualidade, valorizando as diferenças sociais, culturais, físicas e atendendo às necessidades educacionais de cada estudante. A partir de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC, destaca que a educação especial não substitui a escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes. Logo definem a Educação Especial como:

modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (REVISTA INCLUSÃO apud BRASIL, 2015, p.12).

O Brasil, como um dos países signatários desses documentos internacionais, passa a desenvolver suas políticas educacionais na perspectiva da inclusão, publicando documentos de orientação para tornar a educação brasileira inclusiva. Segundo a Lei nº 12.796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, busca que os/as educandos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013) estudem, preferencialmente, na rede regular de ensino, potencializando a interação com outros alunos e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dentre esse público, estão as pessoas com deficiência com “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015), como é o caso da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, para efeitos legais, é considerada pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

O estudante com TEA possui singularidades e características que dificultam sua relação social e, conseqüentemente, sua inclusão com os demais estudantes. Sua identidade exige que professores e professoras utilizem distintas estratégias didáticas buscando contemplar e incluir o estudante, porém o conhecimento adquirido dos docentes muitas vezes são conceitos assimilados fora do contexto acadêmico, buscados de forma intuitiva ou por se deparar com estudantes com o transtorno em suas aulas (PENIDO *et al.*, 2016). São muitas as dúvidas sobre como incluir o estudante com TEA na escola, pois não existem regras e padrões universais.

Nas aulas de Educação Física (EF), especificamente, nós professores encontramos desafios para a inclusão do estudante com TEA junto aos demais estudantes, principalmente em atividades coletivas. Suas características e estilos de aprendizado irão influenciar nossas estratégias didáticas na busca de uma inclusão digna e de participação efetiva nas aulas. A EF, como componente curricular, possui caminhos diversos a partir das atividades propostas e dirigidas pelo docente, que podem contribuir para formação social, princípios e valores para a formação de um cidadão crítico e autônomo.

A partir desse contexto e da necessidade em entender a melhor forma de inclusão dos estudantes com TEA, por não haver um modelo a ser seguido na inclusão desses estudantes e uma certa dificuldade de encontrarmos estudos específicos, tivemos como objetivo investigar a inclusão de estudantes com esta condição nas aulas de Educação Física escolar a partir da análise das publicações no grupo temático (GTT) Inclusão e Diferença do Congresso Brasileiro de Ciências e do Esporte (CONBRACE) e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), tendo as seguintes questões a investigar: Qual quantitativo de publicações referentes às pesquisas sobre o estudante com TEA? Quais temáticas foram abordadas nos trabalhos referentes ao estudante com TEA? Quais as contribuições desses trabalhos à prática do professor (a) no processo de inclusão do estudante com TEA? Foram escolhidos os Anais do CONBRACE/CONICE por serem organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), criado em 1978, e, atualmente, uma das principais instituições científicas da área de Educação Física, influenciando a prática pedagógica de professores de todo o país. No CONBRACE/CONICE, os professores e pesquisadores podem apresentar suas experiências, estudos e pesquisas sobre diversos temas relacionados à Educação Física. Acreditamos que a revisão desses trabalhos traga subsídios teóricos para formulação de novas estratégias didáticas que possam facilitar a inclusão desses estudantes nas aulas de EF, além de nos dar um panorama sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre o tema no cenário acadêmico.

1.1 O transtorno do espectro autista

O TEA foi classificado de diversas formas e com várias terminologias. O surgimento deste diagnóstico se deu em 1943, através de estudos do psiquiatra Leo Kanner, austríaco, residente nos Estados Unidos, que descrevia o transtorno como uma característica inata anormal de comportamento social, que chamou retraimento autístico do contato afetivo. Tal nomenclatura deu-se pelo fato de não se encaixar a nenhuma já existente na psiquiatria infantil, diferenciando também do grupo das esquizofrenias. Nesse período, chegou-se à conclusão de que o transtorno se apresentava nos dois primeiros anos de vida. (ORRÚ, 2012; RODRIGUES, SPENCER, 2015; CUNHA, 2019).

A palavra autismo tem origem grega (autós) e como significado “por si mesmo” (ORRÚ, 2012; CUNHA, 2019). Com a publicação do *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5)¹ em 2013, este transtorno passou a ter a classificação como TEA, categorizada como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), mas até o DSM-4 (1994) os TGDs incluíam em suas possibilidades de diagnóstico o Transtorno autista (ou autismo “clássico”), a Síndrome de Asperger e o Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) (ou autismo típico). Hoje, esses diagnósticos são abarcados pelo TEA (DSM-5, 2014). É importante considerar que a inclusão do autismo no DSM-3 em 1980 foi de grande valia para formalização do diagnóstico (GRANDIN; PANEK, 2015). Ainda se classifica erroneamente o transtorno como uma síndrome ou doença, porém, para isso, seria necessário descobrir o gene causador e o exato quadro clínico, o que não acontece nos estudos sobre o TEA (NEGRETTI, 2018).

Pesquisas mostram que o TEA é mais comum no sexo masculino, sendo a proporção de 4 para 1 quando comparado ao sexo feminino (SURIAN, 2012). Para Rodrigues e Spencer (2015), existem diferentes teorias que investigam as causas do autismo, mas, até hoje, nada se confirma por completo. Uma das teorias mostra confirmações de, por exemplo, grandes possibilidades do risco de desenvolvimento do transtorno entre irmãos e avalia a possibilidade da existência de mais de 10 genes relacionados ao espectro.

Percebemos que, nos últimos anos, as pesquisas passaram da psicologia para a neurologia e a genética, aproximando-se mais do entendimento deste transtorno. Estudos recentes sugerem que o TEA não seja somente por causas genéticas, mas por possíveis fatores do ambiente os quais possam provocar alterações durante a formação do feto e levar ao desenvolvimento do transtorno (SANTANA, 2017).

¹ DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* é o manual médico de diagnósticos mentais elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. A primeira versão foi publicada em 1952 e em sequência o DSM-2 em 1968, o DSM-3 em 1980, o DSM-4 em 1994 e o DSM-5 em 2013.

De acordo com o DSM-5, o TEA é agrupado como um transtorno do neurodesenvolvimento, onde comumente se manifesta logo na primeira infância, antes mesmo de adentrarem ao ambiente escolar. “Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem [...] até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (2014, p.31). Logo, é constante o aparecimento de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, como exemplo, os indivíduos com TEA habitualmente indicarem deficiência intelectual.

O DSM-5 (2014, p.31) caracteriza o TEA por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos”. Cunha (2019, p. 20) o TEA “compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”.

A utilização do termo TEA dá-se pelas suas características e amplitude dos diversos níveis de transtorno, do mais leve ao severo. Dentre as possíveis características estão: implicações neurobiológicas, neurofisiológicas e neuroanatômicas, comprometimentos no campo cognitivo, no desenvolvimento da motilidade e da linguagem, déficit ou alteração na codificação e decodificação dos significados das palavras, mutismo, ecolalia, inversão pronominal e neologismos, padrões de comportamento restrito e repetitivo, conjunto variado de manias, distúrbios no sono e na alimentação, hipo ou hiper-respostas aos estímulos sensoriais, fixação por objetos ou parte deles, capacidade restrita para exprimir afetos e entender emoções, repetição de expressões sem sentido, adesão inflexível a rotinas, notável memória operacional, caminhar na ponta dos pés e executar inclinações do corpo e balançar da cabeça. (DSM-5, 2014; RODRIGUES; SPENCER, 2015).

As manifestações do TEA podem se diferenciar pelo nível de desenvolvimento ou idade cronológica do sujeito. Dentre os últimos avanços, inúmeras pesquisas trouxeram a possibilidade da precisão e precocidade dos diagnósticos.

Portanto, sabemos a importância do meio exterior para a aprendizagem da criança, pois a interação com outro e com objetos são de grande valia tanto na sua utilização como um simples brinquedo ou quando utilizado de forma funcional. Sendo assim, todas essas novas informações viram conhecimento, e para o estudante com TEA muitas vezes essa aprendizagem fica prejudicada já que toda essa exploração passa por ele apenas como funções sensoriais, com pouca contribuição cognitiva, devido à interação ser um dos fatores prejudicados pelo transtorno. Existem sintomas que, observados desde cedo, ajudam o reconhecimento e diagnóstico. Tais sinalizações são importantes não só para família, mas para escola também, onde muitas das vezes são os primeiros

a observar esses comportamentos. Dessa forma, a relevância da equipe pedagógica em tomar decisões necessárias e a importância do papel do/a docente em ter sensibilidade e possibilitar estímulos diferenciados para conduzir o aprendizado deste estudante.

2 Método

A pesquisa de perspectiva qualitativa pode ser classificada como bibliográfica, pois investigou e analisou dados já publicados (MOREIRA; CALEFFE, p. 208). A delimitação do campo de busca foram os Anais do CONBRACE e CONICE, num recorte de tempo de 10 anos, entre 2009 e 2019. A busca dos trabalhos foi realizada especificamente no GTT - Inclusão e Diferença, que adotou tal nomenclatura justamente em 2009 por assumir uma política de agrupar trabalhos que dialogassem com a temática da perspectiva inclusiva.

No primeiro momento, foi feito um levantamento das publicações que abordaram a temática do TEA no GTT - Inclusão e Diferença. Não houve predileção por pôsteres ou apresentações orais, ambos foram selecionados a partir da leitura do título e dos resumos para que pudesse ser identificado o diálogo com a temática do TEA. Importante salientar que a análise dos trabalhos foi realizada durante todo o processo de busca dos dados e, posteriormente, com maior profundidade com a leitura na íntegra de cada trabalho. A partir desta coleta inicial, verificou-se o quantitativo de trabalhos por ano sobre o tema em questão conforme descritos na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de artigos publicados no CBCE por ano

| | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | Total |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Total de publicações | 401 | 522 | 501 | 680 | 780 | 1155 | 4039 |
| Quantidade de GTT | 12 | 12 | 12 | 13 | 13 | 13 | - |
| GTT Inclusão e diferença | 27 | 30 | 33 | 26 | 43 | 93 | 252 |
| Trabalho sobre TEA | 3 | 3 | 2 | 0 | 7 | 9 | 24 |

Fonte: elaboração própria

3 Resultados e discussão

Os dados obtidos foram categorizados e analisados com base na perspectiva hermenêutica (SCHMIDT, 2014). As categorias criadas organização e discussão dos dados foram: a) estudos teóricos; b) estudos dentro do contexto escolar; c) estudos fora do contexto escolar. Na tabela 2 podemos verificar a organização do quantitativo de trabalhos por categoria e, na sequência, apresentamos as discussões em cada categoria.

Tabela 2 – Categorias de análise

| Categoria | Nº de artigos |
|------------------------------------|---------------|
| Estudos teóricos | 5 |
| Estudos dentro do contexto escolar | 6 |
| Estudos fora do contexto escolar | 13 |

Fonte: elaboração própria

3.1 Discussão dos estudos teóricos

Nesta explanação inicial, onde os pesquisadores se fundamentam, refletem e dialogam no campo das teorias com demais autores sobre o assunto designado, agrupamos cinco trabalhos construídos com base em bibliografias, leituras e reflexões críticas que pudessem refletir acerca dos estudantes com TEA e suas relações.

Oliveira, Pereira e Soares (2009) buscaram analisar as tendências em pesquisas de teses e dissertações no Brasil, desenvolvidas sobre TEA e EF entre os anos de 1990 e 2007. As autoras visavam identificar as temáticas, os objetivos e as propostas de intervenção destas pesquisas publicadas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Após analisarem oito dissertações e duas teses perceberam um destaque em ambas para área pedagógica nas temáticas desenvolvidas, sendo as dissertações aprofundadas em ensino-aprendizagem e formação profissional, e as teses, aprofundando a discussão em estratégias, estilos de ensino-aprendizagem, aprendizagem motora, ensino de habilidades e formação acadêmica continuada. As autoras concluíram que eram poucos estudos feitos sobre o Autismo e EF, porém os estudos encontrados eram fora do contexto, sem alusão às peculiaridades e suas virtudes (OLIVEIRA; PEREIRA; SOARES, 2009).

Já Marocco e Kleinubing (2011) buscaram refletir sobre a atuação pedagógica com o objetivo de usar o panorama da linguagem e do conhecer para a atuação do docente, em especial da EF, pelo fato de entenderem que pode se desenvolver a linguagem corporal da criança desde os movimentos simples até sua forma mais ampla.

As autoras questionaram em seu trabalho se quando nos deparamos com um aluno diagnosticado com TEA, se o observamos através do transtorno ou se o enxergamos como um indivíduo diferenciado do que somos e consideram que as estereotípias, ecolalias e outros diferentes comportamentos do ser com o transtorno formam uma linguagem própria e que pode vir a desestruturar o docente no contexto educacional, e, por entender que o corpo pode ser uma importante parte da linguagem destes sujeitos, compreendem que a EF pode contribuir significativamente na educação destes alunos. Marocco e Kleinubing (2011) concluem que a relevância em considerar a prática pedagógica vai além da soma de suas experiências, mas como um ato singular, com compreensão, considerando toda a especificidade do ser humano em cada contexto

particular, o que pode nos fazer enxergar diversas possibilidades de linguagens que potencializem diálogos diversos.

Em outro trabalho, Marocco (2011) procurou focar sua pesquisa nas “compreensões dos modos de interação das pessoas com autismo no contexto escolar” (p.1). A autora questiona que muitas vezes o professor antecipa seu pensamento sobre o público com TEA baseada nas teorias sobre o seu comportamento devido ao seu transtorno e que isso pode ocasionar ações precipitadas ao conhecimento real deste estudante, além de perceber que muitas vezes a avaliação deste se baseia em manuais relacionados à saúde, e coloca que precisamos modificar a forma que olhamos para o indivíduo em particular. Dessa forma, ela conclui dizendo não ser necessário o reforço de um diagnóstico para o processo de escolarização de um aluno através de interações pela linguagem, e o quanto à EF pode provocar um novo olhar para o estudante com TEA através de diferentes linguagens (MAROCCO, 2011).

Santos e colaboradores (2019) tiveram como objetivo pesquisar estudos de 2013 a 2018 que abordassem o desenvolvimento cognitivo e comportamental de crianças com TEA através da EF no ambiente escolar. Para os autores, a partir de suas leituras, os estudantes com TEA demonstram modificações e dificuldades na progressão motora, podendo ser melhorada a partir de práticas de socialização. Ressaltaram a EF escolar como facilitador para a evolução cognitiva e psicossocial, por proporcionar um cruzamento de atividades variadas que, junto com as práticas terapêuticas, podem contribuir para a diminuição dos sintomas e avanço dos comportamentos. Logo, concluem o estudo dando relevância ao TEA como uma literatura científica atual, mas com hiatos a serem aprofundados especialmente na EF escolar. Ainda nessa visão, tem-se a EF para ensino dos estudantes com TEA como potencializador para o desenvolvimento de suas habilidades e uma possível melhora na sua evolução.

Já Souza (2019) objetivou com sua pesquisa descritiva, através de questionários, analisar o desenvolvimento e os estímulos motores oferecidos para as crianças entre 18 e 42 meses com diagnóstico de TEA em grau leve em suas casas. Foram pesquisados 19 alunos junto aos seus pais e/ou responsáveis. Tal pesquisa justificou-se pela importância dos estímulos ambientais na construção do desenvolvimento motor infantil. O autor teve como conclusão dos testes um retorno abaixo do esperado para quocientes motores. Também buscou avaliar o espaço interior e exterior dos lares dos mesmos, porém o seguinte teve resultados considerados fracos para as condições de desenvolvimento motor. O autor evidencia que devido ao pouco recurso e a falta de conhecimento específico para lidar com o TEA por parte dos familiares destas crianças, as poucas oportunidades de estímulo resultam negativamente na avaliação motora desses alunos, logo conclui afirmando a importância da estimulação motora.

Podemos perceber que os trabalhos discutem a compreensão do estudante com TEA, as suas linguagens e interações, contribuindo com a sensibilidade no olhar do estudante com TEA, como ser humano que somos, com suas diferenças e singularidades expressas em identidades únicas. Logo, ressalta-se uma necessidade contínua de desvendar certas concepções e valores e procurar novos entendimentos sobre estes indivíduos, os quais são capazes de surpreender e ultrapassar expectativas (TOGASHI; WALTER, 2016).

3.2 Discussão dos estudos dentro do contexto escolar

Entendemos por espaço escolar “o local onde são proporcionados meios e estratégias para a promoção da aprendizagem formal, para troca e diálogo entre culturas de forma que todos os membros da comunidade sejam contemplados independentemente de suas diferenças.” Nesta categoria agrupamos os trabalhos diretamente ligados ao ambiente escolar.

Marocco e Rezer (2009, p.2) tiveram como objetivo “analisar as possibilidades pedagógicas que podem beneficiar os autistas em suas potencialidades, através da especificidade da EF, mediadas pelo Currículo Funcional Natural”. O estudo, com caráter de pesquisa-ação, foi desenvolvido com uma turma de quatro estudantes com TEA de uma escola em Chapecó - SC/Brasil. As autoras buscaram vislumbrar novas perspectivas pedagógicas, através da EF, que pudessem progredir os potenciais dos sujeitos com deficiência. A intenção no estudo foi prover práticas que tivessem significado ao praticante, que pudessem colaborar de maneira positiva com sua formação enquanto pessoa, evitando práticas descontextualizadas sem funcionalidade. Independente das diversidades, é possível melhorar a vida das pessoas com deficiência através da intencionalidade pedagógica da EF (MAROCCO; REZER, 2009).

Já Silva (2009) buscou entender o processo educativo de uma criança com TEA na educação infantil. Foi feito um estudo qualitativo buscando sugestões descritivas para debater e compartilhar a experiência vivenciada pela pesquisadora. A observação objetivou as práticas educativas inclusivas que poderiam perpassar na escola, em especial nas aulas de EF, tendo como argumento o direito ao ser diferente. A reavaliação das práticas docentes buscando diminuir a distância entre a escola ideal e real, o campo afetivo na formação de laços e a participação de toda a comunidade escolar no processo de inclusão são algumas das discussões abordadas pela autora. E conclui que, após um ano, há ganhos na compreensão de regras sociais, orientações e nas práticas escolares e sociais.

Chicon e Siqueira (2011), em um estudo de caso do tipo pesquisa-ação, através da análise de conteúdos coletados em observações participativas, questionários, anotações diárias de aula e registro de imagens, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES, buscaram entender e estudar o meio de construção da ação pedagógica inclusiva nas aulas de EF com a presença de um estudante com TEA, além de observar sua interação consigo, com colegas e professores. A professora de EF apresentava-se firme às rotinas e repetições do aluno com TEA, sem desconsiderar a importância das mesmas, posicionava-se com segurança e afeto a fim de que acompanhasse a turma nas atividades, o que mostrou a importância da relação entre os indivíduos para o processo de aprendizagem, tanto quando ela acompanha e faz a atividade junto com o aluno, e também quando ela estimula a responsabilidade dos estudantes uns para com os outros.

A biologia do indivíduo e seus rótulos médicos não podem determinar o que o estudante vai ou não aprender, pois atitudes inclusivas dos docentes podem despertar o desenvolvimento integral do aluno, muito além do que ele teria sido destinado a alcançar, por isso, paciência, sensibilidade de perceber seus potenciais e estimular que os alunos para ultrapassem seus limites. (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Outro trabalho, desta vez no Município de Caxias – RJ, é o de Casais (2017) que se utilizou do cinema como meio da interação entre o grupo de 32 estudantes, sendo uma com TEA, na intenção que os conteúdos do vídeo não tivessem narrativas. O trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal com proposta de educação inclusiva. Na busca do vínculo um dos outros na interação docente/discente que é significativa para que a criança possa aprender uma linguagem e interagir com os demais, e na tentativa de um se colocar no lugar do outro como requisito para inclusão. A conclusão é que o repertório teórico dos signos e suas manifestações são vastos possibilitando uma variedade de ações e destacando a relevância de um grupo interdisciplinar qualificado para compreender a educação inclusiva e seus desafios. (CASAIS, 2017).

Outro trabalho publicado em 2017 sobre a temática dentro do contexto escolar relata a prática de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Ministério da Educação, como mediadores junto ao professor responsável, coordenador e supervisora em aulas de EF que visavam à inclusão de um aluno com TEA que havia mudado de escola por não ter sido incluído na escola anterior. Macedo e colaboradores (2017) buscaram estratégias que pudessem favorecer a parte cognitiva, motora e sócio-afetiva do educando. Dessa forma, os facilitadores sempre ficavam atentos para fazer do espaço pedagógico um lugar agradável e com atividades de caráter recreativo e cooperativo que pudessem despertar o diálogo. Os autores concluem o trabalho destacando o potencial da EF em aproximar e estimular a comunicação entre os discentes em seus diversos aspectos. Foram contempladas nítidas mudanças de

comportamento do estudante, que interagiu com os demais de sua turma mostrando-se incluído. Ainda nesse sentido, constataram que o novo ambiente proporcionou ânimo e menos irritabilidade para o aluno e fazendo com que suas capacidades fossem evoluindo acarretando um desenvolvimento integral do indivíduo (MACEDO *et al.*, 2017).

O último trabalho que compõe esta categoria buscou responder quais metodologias e abordagens os professores utilizam para alcançar um melhor aprendizado dos alunos. Cravo e colaboradores (2019) destacam uma educação libertadora e inclusiva. Observou-se predominância das abordagens crítico superadora e crítico emancipatória e concluíram que os docentes utilizavam estratégias inclusivas onde todos e todas pudessem participar do processo de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos que as temáticas relacionadas ao estudante com TEA no contexto escolar abordaram a prática pedagógica, as possíveis intervenções através de um currículo funcional natural, a construção da subjetividade humana diante do indivíduo com TEA e a importância do mediador para alunos com o transtorno.

Destacamos que a EF pode proporcionar vastas reflexões por possibilitarem uma exteriorização espontânea em diversas questões transpondo-se as práticas corporais (MAIA; BATAGLION; MAZO, 2020).

Entendemos inicialmente que a interação foi assunto abundante vista como ação importante para desenvolver a inclusão dos estudantes com TEA, fato abordado por Vigostky ao afirmar que o desenvolvimento cultural é inicialmente através do seu contato social para depois avançar a nível individual, assim também como podemos observar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde se relacionar com pessoas e/ou objetos é relevante para que se atinja a zona de desenvolvimento real (ORRÚ, 2012). Logo, compreendemos a significância da relação de afeto e estímulos afetivos para facilitar o processo de aprendizagem. As habilidades do professor ou professora devem estar além dos conhecimentos teóricos, mas também perpassar por sua sensibilidade, pela capacidade crítica e criativa (SILVA, 2009).

3.3 Discussão dos estudos fora do contexto escolar

Nesta categoria, foram agrupados trabalhos que abordaram os comportamentos e as práticas junto à pessoa com TEA fora do ambiente educacional, mas que podem auxiliar o desenvolvimento do educando na escola. Dentre os treze trabalhos, o de Pasolini, Vilete e Santana (2013) teve como objetivo de estudo uma análise sobre as contribuições de uma proposta pedagógica inclusiva em EF no processo de progressão de duas crianças, uma com TEA e a outra com deficiência intelectual que possui Paralisia Cerebral Severa, Autismo Secundário e Cardiopatia Cianótica Complexa. Tal estudo

foi desenvolvido pelo projeto “Estudo de caso” em paralelo ao projeto de extensão “Brinquedoteca” do LAEFA/CEFD/UFES. Utilizaram um brinquedo para intermediar o diálogo e interação com os demais estudantes, o que os autores consideram de suma importância junto a mediação inclusiva do professor.

Tal estudo possibilitou visualizar progressos na aprendizagem e participação nas atividades propostas no projeto, sendo assim, puderam constatar que a partir da interação com outro, seja nas práticas desenvolvidas ou no âmbito social, tais crianças puderam se sentir inseridas ao grupo (PASOLINI; VILETE; SANTANA, 2013).

Boato e colaboradores (2013), a partir de um estudo de caso, buscaram analisar a ação pedagógica junto ao atendimento especializado apoiada na intercessão de duas oficinas (atividades aquáticas e expressão corporal) junto a um estudante com TEA. Os autores perceberam que o meio aquático, devido a suas propriedades físicas, tornou-se um ambiente facilitador podendo provocar sensação de liberdade, condição de igualdade e novas experiências de equilíbrio e aprendizagem motora. Observaram que as Atividades Aquáticas proporcionaram novas reações e reproduções de gestos aprendidos, mais atenção e expressividade, além de progressos na comunicação, avanços na coordenação motora global e noção do espaço. Já na oficina de Corpo e Expressão foi perceptível uma melhora do desenvolvimento psicomotor, tentativas do aluno em se comunicar verbalmente, o que antes não acontecia, e uma evolução da autonomia nos espetáculos produzidos. Outro ponto importante é que o desfecho obtido da pesquisa não se deve somente pela prática feita nas oficinas oferecidas, e sim pelo entrelaçamento com as atividades desenvolvidas pelo o aluno fora desse contexto (BOATO *et al.*, 2013).

Garozzi e colaboradores (2017) tiveram como objetivo de estudo, entender a relação das crianças com TEA junto a outras crianças em momentos do brincar. Apoiados em Vigotsky (2007), destacam especialmente os professores em sua ação pedagógica, que devem apontar para as potencialidades do aluno e não em suas limitações, com isso a necessidade de procurar atividades que os mesmos possam participar de forma igualitária e significativa, buscando assim possibilitar a inclusão ao meio em que está inserido. Ainda no mesmo sentido evidenciaram o brincar, que é destacado por autores como atividade substancial ao desenvolvimento psíquico da criança (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 1980 apud GAROZZI *et al.*, 2017), tendo caráter relevante no progresso de crianças com deficiência/TEA no modo de interagir. Os autores expressam a relevância da sensibilidade do professor para intervir e sua atuação enquanto mediador.

Araújo e Chicon (2019) tiveram por objetivo entender como se constrói o vínculo do estudante com TEA e a professora/brinquedista durante momentos de brincadeira em uma brinquedoteca. Destacam que o estudante com TEA tem, dentre suas maiores dificuldades, o estabelecimento de relação com outras pessoas, mas ressaltam que este

indivíduo é um ser humano em formação e, por isso, necessita de interação social. Para que isso ocorra, os autores verificam a importância do vínculo e do afeto para progressos neste âmbito. Entendem ser positivo estabelecer proximidade e confiança da criança com o adulto provedor do espaço, mediante isso, é possível verificar o progresso do estudante em relacionar-se com outras crianças, promovendo assim uma facilitação da inclusão (ARAÚJO; CHICON, 2019).

Em outro estudo, Silva C. e colaboradores (2017) analisaram sessões de equoterapia e verificaram possíveis mudanças no modo de agir das crianças durante as sessões que aconteceram no programa institucional do PIBID subprojeto inclusão – Equoterapia. Os autores, apoiados em Lourenço (2015), concluíram que há uma variedade de benefícios nesta prática, pois o movimento de andar do cavalo contribui para um conjunto de ajustes corporais que podem influenciar nos aspectos comportamentais e de reabilitação da criança. Dessa forma, a equoterapia pode suplementar a progressão educacional do indivíduo com deficiência ou necessidade educacional, porém há limitações quanto à pesquisa pela localidade e manejo do cavalo tornando sua efetivação complexa (SILVA C. *et al.*, 2017).

Já Ramos, Fernandes e Paz (2017), em seus estudos com equoterapia, perceberam que a EF de forma homogênea engessava a atuação dos impulsionadores escolares no ensino das crianças com TEA, fazendo que fossem meros espectadores da emancipação. Com isso, objetivaram, nesta pesquisa, entender os processos de formação escolar de um aluno com TEA, dentro da abordagem sociointeracionista (VYGOTSKY, 1999 apud RAMOS; FERNANDES; PAZ, 2017), através de um estudo de caso onde alunos com e sem o transtorno participavam de atividades de equoterapia com a colaboração de agentes escolares do Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC) Paulo Dacorso Filho – Seropédica/RJ. Os pesquisadores fizeram análises frequentes durante as atividades dos alunos com os cavalos e procuraram um trabalho cooperativo com os demais personagens do processo educacional que contribuísse para o progresso do educando no meio escolar. Dessa forma, ratificaram que a atividade foi importante mediadora no entendimento do indivíduo com deficiência, sem deixar de lado os prévios conhecimentos dos demais agentes colaborativos do processo. (RAMOS; FERNANDES; PAZ, 2017).

Ainda sobre a equoterapia, Heinze e colaboradores (2019) buscaram verificar de que forma esta prática e a Cultura Corporal de Movimento poderiam contribuir para desenvolver a sociabilidade e a autonomia dos estudantes com TEA. Todos com indicação médica foram observados durante as atividades propostas. Durante a intervenção havia sempre três equoterapeutas em ação, sendo um discente de EF ou Fisioterapia, um profissional ou discente de EF e um profissional ou discente de Zootecnia ou Medicina Veterinária. Os autores tinham como ação, entrelaçar as práticas da Cultura Corporal

de Movimento e as práticas de equoterapia, onde os estudantes tinham o contato direto com os cavalos, onde estes funcionavam como moderadores no processo de interação social e autonomia, buscando alcançar uma complementação no tratamento médico dos mesmos. A pesquisa considerou que apesar da pequena quantidade de participantes no estudo, foi percebido que aliada à Equoterapia, a Cultura Corporal de Movimento produz expressivos progressos na evolução do aluno, gerando ganhos significativos na inclusão e autonomia dos estudantes com TEA. Portanto, os autores seguem ressaltando a importância dos profissionais envolvidos neste processo e da busca de alternativas para melhor comunicar-se com os mesmos, além de promover o respeito, a compreensão das singularidades e suas diferenças, favorecendo uma prática para todos os envolvidos no projeto (HEINZE *et al.*, 2019).

Sá e colaboradores (2017) tiveram como proposta investigar subsídios que os Jogos Cooperativos trazem de benefício para adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual e pessoas com TGD. O estudo foi desenvolvido com 30 alunos de diversas faixas etárias com deficiência intelectual e TGD. Os resultados parciais apontaram uma ajuda substancial da prática de jogos cooperativos na perspectiva inclusiva para o progresso dos alunos atendidos pelo projeto. Isto foi observado através da demonstração de iniciativas colaborativas e cooperativas entre os participantes, as atividades desenvolvidas favoreceram imensamente para o desenvolvimento da autonomia e reflexão crítica dos mesmos (SÁ *et al.*, 2017).

Silva H. e colaboradores (2017, p.2270) apresentaram um “estudo em tela que se propôs a narrar e discutir as manifestações simbólicas produzidas por jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo” através de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva por meio das danças populares e sua corporalidade dentro de uma perspectiva inclusiva. O estudo foi desenvolvido durante 15 encontros no ano de 2016, com 30 alunos jovens e adultos participantes do projeto de extensão do LAEFA/CEFD/UFES.

Foi destacada a dança como um facilitador e valoroso mecanismo de expressão, ainda pouco utilizado nos métodos pedagógicos e que possibilita a absorção de grande acervo de simbolismos e culturas que possam agregar ao indivíduo e fazer realocações de sua corporalidade, amplificando a sua percepção sobre si e os demais (SOARES *et al.*, 1992; PINO, 2005 apud SILVA H. *et al.*, 2017).

Logo, concluem que atividade da dança é uma atividade com grande capacidade de favorecer novas formações de sentidos e significados ao corpo do indivíduo durante a prática naquele espaço, e que, através desta aquisição, estes conseguem perceber a si, o seu corpo e sua colocação no meio social, desenvolvendo-se como seres humanos prontos para conviver em sociedade (SILVA H. *et al.*, 2017).

Em outra pesquisa, Silva H. e novos colaboradores buscaram “analisar os diversos sentidos e significados atribuídos por jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo em relação vivência do rock ‘n’ roll” (2019, p. 1). Os autores perceberam que através das ações praticadas durante os encontros, o grupo pode se sentir pertencente ao espaço, além de poder criar, descobrir ou aprimorar formas corporais diferentes durante as práticas de rock n’ roll. Apoiados em Vigotsky (2007), os autores afirmam que o “acervo cultural produzido socialmente assume um papel importante na perspectiva da inclusão” (SILVA H. *et al.*, 2019, p.3), onde o indivíduo tem a oportunidade de criar maneiras diferente de se relacionar com o mundo a partir da convivência e independente de sua condição. Silva H. e colaboradores (2019) concluem que a experimentação vivida do rock n’ roll foi um grande potencializador na construção de sentidos e significados, nas interações entre os grupos promovendo a inclusão dos indivíduos e auxiliando na construção da autonomia. [...] puderam evidenciar que os sujeitos ao dançar puderam aumentar seus acervos culturais de forma livre e criativa possibilitando ressignificar suas formas de ver e agir no mundo.

No artigo seguinte, Melo e colaboradores (2019) tiveram como objetivo avaliar o desenvolvimento de crianças com TEA através da psicomotricidade nas aulas de atividade física adaptada. Através das atividades lúdico-avaliativas desenvolvidas, os autores observaram os aspectos psicomotores do desenvolvimento da coordenação global, esquema corporal, equilíbrio, noção espacial e temporal durante suas práticas. As sessões ocorreram em etapas distintas visando à observação prática, o controle do elemento psicomotor a ser expandido e possíveis mudanças após as intervenções. Haja vista que, antes da mediação, dois estudantes com TEA denotaram no esquema corporal, alto grau de deficiência em sua apropriação (MELO *et al.*, 2019).

Os estudos concluídos por Melo e colaboradores (2019) tiveram resposta satisfatória das atividades desenvolvidas durante o programa e ressaltam a importância da psicomotricidade nas aulas de Educação Física Adaptada para os estudantes com TEA, pois acreditam que com a união dessas práticas podem proporcionar melhores progressos para os estudantes com TEA.

Gomes e Colaboradores (2019) tiveram como objetivo observar o comportamento social de uma criança com Síndrome de Down e TEA (SD-TEA) com outras crianças sem deficiência durante aulas de Karatê. Ainda nesse sentido, os autores, em concordância com Sasaki (1995), citam que a prática do Karatê possui notoriedade quanto aos avanços na construção da personalidade do indivíduo, desenvolvendo também os aspectos cognitivos e sociais. Os autores observaram neste estudo de caso uma turma de alunos com e sem deficiências durante cinco meses, além de entrevista com o professor responsável e a mãe do aluno com SD-TEA. No decorrer do estudo, puderam perceber a falta de conhecimento do professor sobre educação especial, e entenderam que o aluno

teve progresso como atleta de karatê, conquistando mais “disciplina, concentração, habilidade motora e sociabilização” (GOMES *et al.*, 2019, p.2). Logo, concluem que existem poucas produções que evidenciem benefícios da luta para crianças com SD-TEA, ressaltando a importância de dialogar sobre a inclusão nestas modalidades, por ainda existir preconceito. Outro ponto relevante a ser destacado é o número baixo de disciplinas que abordem sobre a inclusão durante a formação de professores.

No último artigo encontrado para esta categoria, Carvalho e colaboradores (2019) buscaram traçar o perfil sociodemográfico e o nível de qualidade de vida de 23 jovens e adultos, entre 18 e 46 anos, com deficiência intelectual e autismo atendidas em um projeto de EF adaptada e focaram na “análise sobre as possíveis contribuições que este projeto de extensão tem proporcionado na qualidade de vida dessas pessoas no que tange a aspectos psicossociais, atividades de vida diária, lazer e autonomia” (2019, p.2). Os autores acreditam que a baixa renda das famílias é fator significativo para o acesso a novas culturas e espaços sociais. Depois realizarem entrevistas com pais e responsáveis, observaram que após começarem a participar das atividades, houve melhora na qualidade de vida/saúde dos alunos do projeto. Foi percebido também que os alunos vêm ganhando cada vez mais autonomia para suas atividades diárias. (CARVALHO *et al.*, 2019).

Portanto, após toda exposição dos artigos do contexto em pauta, consideramos que as contribuições à prática da inclusão de alunos e alunas com TEA deve ter a família como parte integrante e importante de todo esse processo de desenvolvimento da criança fora e dentro do âmbito escolar. Neste contexto, Surian (2012) também destaca a necessidade da colaboração dos pais e outros personagens para que a entrada e permanência na escola e no meio de trabalho sejam possíveis. Percebemos a relevância das atividades complementares, fora dos muros da escola para sua formação e evolução de toda uma problemática desenvolvida pelo próprio transtorno e que podem se tornar mais amenas quando se buscam alternativas que propõe ao aluno ou aluna experimentar, vivenciar meios e objetos distintos para conhecer a si e ao outro, com isso, permitem que se sintam cada vez mais confiantes facilitando a inclusão desses estudantes em qualquer ambiente.

As temáticas relacionadas ao estudante com TEA em contexto não escolar abordaram a mediação e interação do professor e este discente, os jogos cooperativos como metodologia para favorecer a inclusão, o perfil sociodemográfico e qualidade de vida de jovens e adultos, a importância da psicomotricidade nas aulas de EF adaptada, e os benefícios das atividades extracurriculares para este processo, em destaque para dança e a equoterapia. Esta através do contato com o cavalo, e o proceder com o mesmo, facilita e fortalece a “socialização, autoconfiança e autoestima” (ANDE-BRASIL, 2020). Já a dança, para Darido e Rangel (2005) pode em sua dimensão procedimental beneficiar

a comunicação do indivíduo com o meio, consigo e com os demais, além de estimular a percepção corporal que oportuniza a superação de limitações, ganhos possivelmente amplificados em se tratando do desenvolvimento do estudante com TEA. Todas essas temáticas discutem a relação e socialização desses estudantes, que com seus ambientes, objetos e pessoas em diferentes contextos só contribuem para reavaliar a prática docente junto a esse público nas aulas de EF.

4 Considerações finais

Ao todo foram analisados 24 trabalhos, dos quais identificamos 17 de cunho qualitativo, 2 quali-quantitativo e 5 que tivemos dificuldade em perceber o tipo de pesquisa pois não tinham uma concepção metodológica clara. Esses trabalhos abordavam questões relacionadas à pessoa com TEA, um total de 9,52% de todas as publicações do GTT Inclusão e Diferença entre os anos de 2009 e 2019. Um percentual ainda pouco expressivo referente ao estudante com TEA e ainda menor quando o assunto é especificamente nas aulas de EF escolar, sendo 25% dos trabalhos dentro do tema em questão. Dentre os trabalhos, estão relatos de experiência, ensaios, pesquisas, métodos de pesquisa-ação e estudos de caso. Consideramos como pesquisa todos os que apresentaram partes de uma concepção metodológica.

Percebemos que, dentre as temáticas associadas ao TEA, estavam: as linguagens e as compreensões do sujeito com TEA, os aspectos relacionais do indivíduo em foco, a prática e as possibilidades de intervenção pedagógica, a construção da subjetividade humana, a importância da mediação do professor para a inclusão, a abordagem corporal como metodologia, a equoterapia, os jogos cooperativos e as manifestações simbólicas. Um ponto relevante foi a ausência de algumas temáticas que consideramos importantes a serem estudadas como a estruturação do currículo e avaliações da aprendizagem, os conteúdos nas suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, adaptações de materiais e tecnologias no processo de ensino, a relação do TEA com outras deficiências e como isso interfere na identidade do estudante, assim como a inclusão deles em situações de jogos e esportes individuais e coletivos.

Dentre as contribuições à prática do professor, podemos apontar a importância do olhar individualizado ao estudante, a interação com o outro, a mediação do professor ou estagiário, os estímulos afetivos entre os indivíduos envolvidos, participação da comunidade escolar no processo de inclusão, a presença da família durante todo esse processo evolutivo, a promoção da autonomia e emancipação através da intencionalidade, e os benefícios das atividades complementares que desenvolvam uma relação do indivíduo com seu corpo e com o outro, promovendo novas linguagens e formas de compreender o mundo. Logo, verificamos que a inclusão do estudante com TEA também depende do comprometimento do docente com esse processo,

proporcionando alternativas que oportunizem experimentação e vivência do educando com sensibilidade crítica e criativa por parte do educador.

O estudante com TEA é um ser humano único, como nós, com suas individualidades e necessidades únicas, onde um laudo médico ou diagnóstico não podem ser limitadores das possibilidades educacionais a serem vivenciadas pelo indivíduo. Grandin e Panek (2013, p. 115) reforçam “Quem pensa de acordo com rótulos quer respostas. Esse tipo de pensamento pode causar muitos danos”. Portanto, concluímos nossa investigação entendendo que a inclusão do/da estudante com TEA nas aulas de EF escolar podem ser promovidas por diversos caminhos em um processo infundável e dinâmico que deve considerar os diferentes atores e atrizes envolvidos, valorizando suas diferenças e potencialidades na busca de uma EF escolar mais digna, ética, igualitária e inclusiva.

Referências

ARAUJO, F. Z; CHICON, J. F. Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, Anais... Natal: CBCE, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA ANDE-BRASIL. Disponível em: http://equoterapia.org.br/articles/index/article_detail/142/2022. Acesso em 28 de jun de 2020.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual diagnóstico e estatística de transtornos mentais (DSM-5)*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOATO, E. M. *et al.* Metodologia de abordagem corporal para autistas – Estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 18., 2013, Brasília, *Anais...* Brasília: CBCE, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União: Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Diário Oficial da União: Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Diário Oficial da União: Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases*. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

BRASIL. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/politica-de-inclusao>. Acesso em 16 de dez. de 2020. Brasília, 2015.

CARVALHO, I. R. *et al.* Perfil sociodemográfico e o nível de qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual e autismo atendidas pelo projeto “Prática pedagógica de educação física adaptada para pessoas com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, Anais... Natal: CBCE, 2019.

CASAI, J. A. C. O Autismo e a Educação Inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia, *Anais...* Goiânia: CBCE, 2017.

CBCE. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/>. Acesso em: 26 de abr. de 2020.

CHICON, J.F.; SIQUEIRA, M.F. Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 17., 2011, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: CBCE, 2011.

CRAVO, G. de M. *et al.* Educação física inclusiva: garantia do lazer para alunos autistas de uma escola de aplicação em Belém-PA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, Anais... Natal: CBCE, 2019.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. *Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GAROZZI, G. V. *et al.* Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20., 2017, Goiânia, Anais... Goiânia: CBCE, 2017.

GOMES, D. M. *et al.* Karatê e inclusão: olhares sobre uma criança down dentro do espectro autista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, Anais... Natal: CBCE, 2019.

GRANDIN, T.; PANEK, R. O cérebro autista – Pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

HEINZE, J. da S *et al.* A cultura corporal de movimento e práticas equoterápicas como forma de autonomia e inclusão social de alunos-praticantes com transtorno do espectro autista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, Anais... Natal: CBCE, 2019.

MACEDO, G.E.G. *et al.* O PIBID como facilitador na inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista nas aulas de educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20., 2017, Goiânia, Anais... Goiânia: CBCE, 2017.

MAIA, J.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z.. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v.21, n.1, p. 00-00, jan./jun., 2020.

MAROCCO, V. Compreensões e conversas com os processos do conhecer: Sujeitos com autismo e movimentos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 17., 2011, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: CBCE, 2011.

- MAROCCO, V.; KLEINUBING, N.D. A educação “física” e os sujeitos com autismo: Linguagens e movimentos de um fenômeno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 17., 2011, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: CBCE, 2011.
- MAROCCO, V.; REZER, C.R. Educação Física e autismo: possibilidades de intervenção pedagógica mediada pelo currículo funcional natural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 16., 2009, Salvador, *Anais...* Salvador: CBCE, 2009.
- MARTINS, A.D.F.; GÓES, M.C.R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 25-34.
- MELO, J. *et al.* A psicomotricidade e a educação física adaptada no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, *Anais...* Natal: CBCE, 2019.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEGRETTI, N. *Ler & Saber autismo - Autismo e Asperger*. São Paulo: Alto astral, ano 4, nº7, 2018.
- OLIVEIRA, V.M.; PEREIRA, T.F.; SOARES, M.B. Análise das dissertações e teses sobre autismo e educação física no período de 1990 a 2007 no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 16., 2009, Salvador, *Anais...* Salvador: CBCE, 2009.
- ORRÚ, S.E. *Autismo, linguagem e educação – Interação social no cotidiano escolar*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- PASOLINI, L.; VILETE, A.de O. P.; SANTANA, M.A.G. de. Prática pedagógica na perspectiva da inclusão: um estudo de caso na brinquedoteca do LAEFA/CEFD/UFES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 18., 2013, Brasília, *Anais...* Brasília: CBCE, 2013.
- PENIDO, L.A. *et al.* Conhecimento de Graduados e Graduandos em Educação Física sobre o Autismo. *Revista da Sobama*, Marília, v. 17, n.2, p. 37-42, Jul./Dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/6829>. Acesso em: 5 de maio de 2020.
- RAMOS, J.R. da S.; FERNANDES, R. F.; PAZ, L.F. O trabalho colaborativo da equoterapia como apoio pedagógico para crianças com o transtorno do espectro autista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20., 2017, Goiânia, *Anais...* Goiânia: CBCE, 2017.
- RODRIGUES, J.M.C.; SPENCER, E. *A criança autista – Um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- SÁ, M.das G. C.S. de *et al.* Jogos cooperativos na perspectiva inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20., 2017, Goiânia, *Anais...* Goiânia: CBCE, 2017.
- SANTANA, P. *Ler & Saber. Autismo*. São Paulo: Alto astral, ano 3, nº 5, 2017.
- SANTOS, R.C *et al.* Desenvolvimento cognitivo e comportamental de crianças com TEA através da Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, *Anais...* Natal: CBCE, 2019.

- SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHMIDT, L. K. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, C. de O *et al.* A equoterapia no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20., 2017, Goiânia, *Anais...* Goiânia: CBCE, 2017.
- SILVA, H.C da *et al.* Corporalidades e manifestações simbólicas: ressignificações a partir do ensino das danças populares para jovens e adultos com deficiências intelectuais e autismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20., 2017, Goiânia, *Anais...* Goiânia: CBCE, 2017.
- SILVA, H.C da *et al.* Sentidos e significados atribuídos por jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo através da vivência do rock n' roll. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, *Anais...* Natal: CBCE, 2019.
- SILVA, M. das G. C. A constituição da subjetividade humana em frente aos processos de inclusão educacional de crianças autistas na Educação Física infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 16., 2009, Salvador, *Anais...* Salvador: CBCE, 2009.
- SOUSA, J.M. Oportunidades de estimulação motora e o desenvolvimento de crianças autistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 21., 2019, Goiânia, *Anais...* Natal: CBCE, 2019.
- SURIAN, L. *Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. de F. *As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo*. *Revista brasileira educação especial*, Marília, v. 22, n. 3, jul./set. 2016.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Necessidades Educativas Especiais – NEE. Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

Notas sobre os autores

Barbara Souza Martello

Vínculo Institucional: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: Barbara_martello@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5098-6523>

Renata dos Santos Silveira

Vínculo Institucional: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: profresilveira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5910-4766>

Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior
Vínculo Institucional: Instituto Benjamin Constant
E-mail: afjr18@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5041-8232>

Recebido em: 30/06/2020
Reformulado em: 07/02/2021
Aceito em: 09/02/2021