

# **ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: RELATOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

## *STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AT REGULAR SCHOOL: REPORTS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS*

Juliana Maia

Giandra Anceski Bataglion

Janice Zarpellon Mazo

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS*

### **Resumo**

O objetivo deste estudo é apresentar a percepção de docentes de Educação Física de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul, acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Nesse contexto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores de Educação Física que possuem alunos com TEA. A interpretação das informações ocorreu por meio da análise temática de conteúdo. A partir dos relatos dos professores, identificaram-se aspectos da participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar: tendência em seguir rotinas, incluindo atividades, materiais e pessoas; melhor engajamento em atividades exploratórias e de manipulação de objetos no Ensino Infantil; maior participação em atividades com etapas previamente definidas no Ensino Fundamental. As estratégias docentes incluem atentar para as particularidades das crianças com TEA, traçando-se objetivos e métodos condizentes com as necessidades e potencialidades individuais. Atividades e objetos próprios da rotina de cada aluno foram citadas como forma de se estabelecer o engajamento inicial nas aulas, seguidas pelo uso de distintas estratégias, a fim de se promover a inclusão nas aulas em igualdade aos pares sem deficiência. A mediação por pares foi mencionada, suscitando benefícios à turma de alunos. Ademais, o trabalho interdisciplinar foi referido como indispensável à efetiva Educação Inclusiva. Conclui-se que as características apresentadas pelos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, levam os professores a buscarem estratégias que lhes permitam favorecer o ensino e a aprendizagem destes, sendo as habilidades sociais amplamente evidenciadas nesse processo.

**Palavras-chave:** Atividade Motora Adaptada. Pessoa com Deficiência. Transtorno do Espectro Autista. Educação Física Escolar. Educação Inclusiva.

### **Abstract**

The objective of the this study is to present the perception of Physical Education teachers in Porto Alegre and the Metropolitan Region, in Rio Grande do Sul, about the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular school. In this context, semi-structured interviews have been conducted with eight Physical Education teachers who have students with ASD. The interpretation of the information occurred through thematic content analysis. From the reports of the teachers, aspects of the participation of students with ASD in school Physical Education classes have been identified: willingness to follow routines, including activities, materials and people; better engagement in exploratory and object manipulation activities in early child education; greater participation in activities with previously

defined steps in Elementary School. Teaching strategies include paying attention to the particularities of children with ASD, outlining objectives and methods related to individual needs and potential. Activities and objects, specific to the routine of each student, have been mentioned as a way of establishing initial engagement in classes, followed by the use of different strategies, in order to promote inclusion in classes on an equal basis with peers without disabilities. The peers' mediation was mentioned, bringing benefits to the class of students. In addition, interdisciplinary work was mentioned as indispensable to an effective Inclusive Education. It is concluded that the characteristics presented by students with ASD in Physical Education classes, lead teachers to seek for strategies that allow them to favor their teaching and learning of those students, with social skills being widely evidenced in this process.

**Keywords:** Adapted Motor Activity. Person with Disabilities. Autism Spectrum Disorder. Physical Education at School. Inclusive Education.

## 1 Introdução

Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), um conjunto de leis asseguram o acesso das pessoas com deficiência<sup>1</sup> na rede regular de ensino do Brasil (MUNSTER; ALVES, 2018). Dentre os marcos legais que levaram esta garantia às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), está a sanção da Lei Berenice Piana, Lei Federal nº 12.764, de 2012, a qual determinou que a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, para todos os fins legais, é considerada pessoa com deficiência (BRASIL, 2012), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146, de 2015, que, dentre outras questões, garante o acesso da pessoa com deficiência à educação na escola regular (BRASIL, 2015). Assim, no Brasil, toda instituição de Ensino Infantil, Fundamental e Médio deve estar aberta à matrícula da pessoa com TEA e oferecer as condições necessárias para a sua aprendizagem. A Educação Física, como componente curricular obrigatório na rede regular de ensino, faz parte da rotina escolar dos estudantes com TEA, tal qual para os seus pares sem o transtorno.

O TEA consiste em um Transtorno do Neurodesenvolvimento, o qual possui o seu diagnóstico baseado nos prejuízos na comunicação, verbal e não verbal, e nos padrões restritos e repetitivos no comportamento e nos interesses (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2016). Nesse sentido, as crianças com TEA podem apresentar características que envolvem dificuldades para estabelecer interações sociais, o contato visual, para se engajar em atividades compartilhadas, preferindo as individuais, além de possuir o interesse restrito por determinadas atividades, objetos, pessoas ou contextos. As características podem se manifestar de diferentes formas, incluindo a expressão corporal, a postura e a linguagem. Todas as particularidades ora apresentadas, dentre outras existentes, influenciam nos processos inclusivos do aluno

---

<sup>1</sup> Pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, p. 27).

com TEA na escola regular e sinalizam possíveis estratégias didático-pedagógicas a serem adotadas pelos professores em tal ambiente.

Para Winnick (2010), a Educação Física é uma das disciplinas em que se tem amplas possibilidades para promover a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Para tanto, o autor ressalta que incluir deve extrapolar a ideia de integrar: a efetiva inclusão se conforma em um ambiente educacional de acolhida e apoio, que respeita e considera as diferenças individuais; um ambiente no qual todos os alunos participam, independentemente de sexo, raça, habilidade motora ou deficiência. Nessa perspectiva, o alcance da inclusão nas aulas de Educação Física, reflete, em grande medida, a preparação do professor para desenvolver um trabalho pautado em objetivos que considerem a diversidade dos alunos (GREGUOL; COSTA, 2019).

Contudo, conforme Assmann *et al.* (2019), os pressupostos da Educação Especial<sup>1</sup> na perspectiva da Educação Inclusiva não se conformam unicamente pela prática docente, mas, sim, a partir de transformações em todo o ambiente e no cotidiano escolar, amparadas na legislação e em políticas educacionais. Nessa direção, a Educação Inclusiva é entendida como “[...] o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana” (FERREIRA, 2014, p. 70). De tal modo, a escola deve se preparar para receber as pessoas com deficiência, adaptando-se as suas necessidades (SASSAKI, 1997).

As aulas de Educação Física são essencialmente distintas das outras disciplinas por caracterizarem-se pelo uso do corpo e do movimento, além de serem comumente realizadas em espaço distinto àquele da sala de aula. Com conteúdo voltado para a chamada cultura corporal e do movimento em um espaço de ensino e aprendizagem que trata das brincadeiras, dos jogos, dos esportes, da dança, das lutas, da ginástica, dentre outras práticas culturais, a disciplina possui potencial para promover aprendizagens particulares às crianças com TEA dentro do ambiente escolar. Nesse cenário, promover a inclusão no âmbito da escola exige um esforço coletivo de todos os envolvidos, uma vez que “[...] a inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo” (ALVES; FIORINI, 2018, p. 4).

Para o aluno com TEA, as aulas de Educação Física, por explorarem a socialização, o trabalho em equipe, o movimento e as relações com o próprio corpo, podem representar ao mesmo tempo grandes desafios e inúmeras possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento biopsicossocial (BEZERRA, 2012). Desse modo, os resultados deste estudo podem contribuir para a compreensão das possibilidades de inclusão dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar, assunto atravessado

---

1 A Educação Especial tem como finalidade assegurar as condições necessárias para a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2001).

por inúmeras interrogações e pouco explorado em publicações científicas, sobretudo, em âmbito nacional. Com base nessas considerações iniciais, o objetivo deste estudo é apresentar a percepção de docentes de Educação Física de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul, acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular.

## 2 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do objeto de estudo. Na sequência, foram coletadas informações por meio de uma entrevista semiestruturada, das quais participaram oito professores de Educação Física, considerando os seguintes critérios de inclusão: a) Ministrando aulas de Educação Física em escolas da rede regular de ensino de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul; b) Possuir, pelo menos, um aluno com TEA. Os oito professores aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o parecer de número 3.510.081.

As entrevistas realizadas com os professores continham 13 questões, as quais, além dos dados de identificação, contemplaram os seguintes temas geradores: a) Participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física; b) Estratégias adotadas pelos professores para favorecer o engajamento dos alunos com TEA nas aulas; c) Comunicação e socialização dos alunos com TEA nas aulas. O roteiro de entrevista foi elaborado especificamente para este estudo, visando a obtenção de respostas ao objetivo previamente definido.

Quadro 1 - Dados de identificação dos participantes do estudo

Participante	Sexo	Idade	Formação	Escola	Número de alunos com TEA entrevistados
A	Feminino	36	Especialização	Municipal	Seis
E	Masculino	33	Especialização	Municipal	Três
F	Feminino	25	Graduação	Federal	Sete
M	Feminino	28	Especialização	Privada	Três
N	Feminino	47	Especialização	Municipal	Dois
P	Masculino	48	Graduação	Privada	Um
R	Masculino	40	Graduação	Estadual	Um
S	Masculino	33	Especialização	Municipal	Seis

Fonte: elaboração própria

Legenda: TEA - Transtorno do Espectro Autista

Todos os participantes, apresentados no quadro anterior, informaram lecionar para turmas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, não havendo casos de atuação na mesma escola. Sobre a experiência com alunos com TEA, três professores estavam passando pela primeira experiência no momento da coleta de dados deste estudo e cinco possuíam experiências anteriores. Cinco professores lecionaram para alunos com TEA apenas na escola e três tiveram experiências em projetos e em outras atividades universitárias.

As informações obtidas por meio das entrevistas foram transcritas e organizadas em documentos de *Word*. Na sequência, procedeu-se a análise temática de conteúdo (FLICK, 2009), sendo elaboradas duas categorias de análise, são elas: a) Alunos com TEA na Educação Física escolar: estratégias docentes à inclusão; e b) Engajamento e interação de alunos com TEA: mediação por pares e professores. A partir das narrativas dos entrevistados, apresentamos abaixo os resultados da pesquisa, dialogando com os estudos localizados sobre o tema por meio da revisão bibliográfica.

### **3 Alunos com TEA na Educação Física escolar: estratégias docentes à inclusão**

Os alunos com TEA possuem características peculiares, seja na comunicação, nas relações sociais ou no engajamento em atividades. Uma vez que tais diferenças são construídas e expressas de formas distintas em cada contexto social e cultural, se faz pertinente compreendermos os aspectos que perpassam a participação destes alunos nas aulas de Educação Física escolar. Nessa perspectiva, neste tópico, abordamos essa questão a partir dos relatos de professores de Educação Física sobre o assunto.

A participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física é atravessada por aspectos atrelados as suas características individuais, bem como pelo perfil da turma em que estão inseridos e pelas metodologias e/ou estratégias de trabalho adotadas pelos docentes. Ademais, vale ressaltar que a Educação Inclusiva envolve todo o contexto escolar. De tal modo, os variados indivíduos que integram os setores da escola exercem influência no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Considerando isto, embora as informações apresentadas neste tópico abordem, especificamente, o ambiente das aulas de Educação Física, destaca-se que se reconhece as suas inter-relações com as outras disciplinas, ambientes e pessoas de dentro e fora da escola, incluindo-se familiares, amigos, dentre outros.

As inter-relações supramencionadas, entre alunos com e sem TEA, profissionais e contexto, foram evidenciadas na análise das entrevistas coletadas para este estudo. De acordo com a professora A. (36 anos, professora da rede municipal), não existe um padrão de comportamento em termos da participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física:

Nem sempre eles participarão da proposta formal de aula; nem sempre interagirão com os demais colegas como os outros alunos em sua maioria interagem; nem sempre irão até mesmo participar da proposta de aula, dependendo do dia. Além do mais, assim como qualquer criança – com TEA ou não - alguns são mais comunicativos, conseguindo expressar suas preferências (A., 36 anos, professora da rede municipal).

A compreensão de que cada pessoa com TEA possui as suas particularidades, demandando de distintas estratégias de ensino para atender as suas necessidades e estimular as suas potencialidades foi identificada, também, nas falas dos demais entrevistados. Essa maneira de ver os indivíduos, em suas especificidades, humaniza o ensino, não reduzindo o aluno à sua deficiência. De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 69),

[...] na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum.

Nas falas dos entrevistados para este estudo, é possível perceber que a presença dos alunos com TEA não é vista como um problema à docência, mas, sim, como uma fonte de desafios, em que a busca por novas estratégias didático-pedagógicas deve ser constante, a fim de se proporcionar as condições necessárias à inclusão de tais alunos nas aulas.

E. (33 anos, professor da rede municipal) afirmou que, como cada um de seus três alunos com TEA é de um jeito, procurou conhecê-los profundamente, seus gostos e suas preferências, a fim de conseguir lidar com suas particularidades. O relato do docente, bem como foi apontado por outros entrevistados, está de acordo com o afirmado por Schliemann (2013, p. 34): “[...] estratégias e técnicas de ensino devem, portanto, ser adaptadas e voltadas para as características individuais de cada aluno autista para garantir a sua participação em atividades físicas e esportivas de forma saudável e prazerosa”.

No relato de M. (28 anos, professora da rede privada), é possível observar que, em um primeiro momento, como forma de estabelecer uma relação de confiança com o aluno com TEA, é possível que o professor lance mão de materiais e atividades que suscitem o interesse da criança, muitas vezes, recorrendo à atividades próprias de sua rotina diária. No exemplo de M., nota-se o uso da “bola suíça azul” como forma de promover uma participação inicial e, a partir disso se construir laços de confiança:

[...] levo sempre uma bola suíça azul para estimular sua participação em aula. Mas, para que sua participação avançasse, precisei conquistá-lo de variadas maneiras para começar a participar com mais ênfase nas aulas. Percebi que precisava conhecê-lo melhor. Em toda aula fazia perguntas sobre o que ele gostava de fazer (M., 28 anos, professora da rede privada).

Aporta e Lacerda (2018) também verificaram que partir dos aspectos que estão presentes na rotina dos alunos com TEA e, posteriormente, trabalhar novas habilidades é uma potencial estratégia para o processo de ensino-aprendizagem. A professora A. (36 anos, professora da rede municipal) e a professora F. (25 anos, professora da rede federal), também ressaltaram a necessidade de conhecer cada aluno para propor as atividades que produzam maior interesse. Inclusive, a professora F. explicou que utiliza a música como instrumento de engajamento e para estimular a atenção de seus alunos. Ao recordar sobre sua trajetória com alunos com TEA, F. mencionou:

Quando comento sobre obstáculos com meu primeiro aluno, foi por ele ser a minha primeira experiência e por ter sido o ‘grau’ mais avançado de TEA que já trabalhei. Ele não falava, apenas se expressava com gestos e tinha muitas crises. Nessas crises, o que mais me ajudou foi quando eu cantava para ele, ele adorava a música da borboletinha, eu sentava na frente dele, pegava suas mãos e batia palmas junto com ele ao ritmo da música. Sempre que ele queria se acalmar me puxava pela mão, sentávamos e repetíamos essa dinâmica diversas vezes (F., 25 anos, professora da rede federal).

Observa-se que a autoeficácia, a confiança e as habilidades docentes para resolver, supervisionar e traçar planos necessários para lidar com as situações que emergem da participação dos alunos com TEA nas aulas do ensino regular são primordiais para se maximizar as possibilidades de sucesso no que se refere a sua efetiva inclusão (FISCHER, 2019). Para tanto, é necessário que o docente esteja disposto a fazer adequações em suas formas de comunicação, observar as formas de aprendizado do aluno e buscar estratégias para atender as suas necessidades, estimulando as suas potencialidades.

As estratégias de F. (25 anos, professora da rede federal) incluem, ainda, não limitar a expressão de seus alunos:

Eles têm mais liberdade de se expressar nas aulas de Educação Física. Eu costumo lançar desafios e deixo que eles encarem da maneira deles, não interfiro nos seus movimentos, ou insisto para que façam como eu planejei. Eles se sentem realmente à vontade.

Na mesma direção, M. (28 anos, professora da rede privada) ressaltou: “As crianças com TEA normalmente conseguem participar com mais engajamento em atividades não dirigidas, ou seja, quando os estudantes exploram diferentes materiais e criam brincadeiras”. A professora M., afirmou que as crianças do Ensino Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, preferem atividades exploratórias com objetos e que essas não sejam direcionadas, experimentando maiores níveis de participação e interação nas aulas em que se permite explorar as possibilidades de objetos (arcos, bolas, cordas, etc.) sem movimentos pré-definidos.

De acordo com Wing (1993), as crianças com TEA tendem a preferir objetos a interações com outras pessoas, pois “[...] as propriedades dos objetos inanimados

como: forma, tamanho, cor e texturas são simples e imutáveis e parecem ser muito mais atraentes para a criança autista do que os seres vivos e providos de movimentos humanos ou animais” (p. 85). Ainda, a autora refere que, para a criança com TEA, “[...] o alívio não vem do contato humano, mas da manipulação de objetos e repetição de rotinas fixas” (WING, 1993, p. 85). Nessa lógica, além de referirem a preferência dos alunos com TEA pelas atividades que envolvem a manipulação de objetos, os entrevistados citaram a tendência em seguir rotinas. Isto é, foram relatados melhores engajamentos nas aulas compostas por conteúdos já apresentados e desenvolvidos previamente, em aulas anteriores. Isso indica a relevância de que os docentes atentem para o fornecimento prévio de informações aos alunos com TEA sobre o que será trabalhado em cada aula.

Conforme o relato de A. (36 anos, professora da rede municipal), a ausência de engajamento em determinadas atividades pode ser decorrente da falta de conhecimento prévio sobre o que foi solicitado. No entanto, a não participação nem sempre significa que o aluno não está investindo em seu aprendizado. É possível que a primeira aula sobre um determinado assunto seja utilizada pelo aluno com TEA como um momento de reconhecimento da tarefa, não sendo, no entanto, executada imediatamente, conforme esperado pelo professor. Assim, vale mencionar que nem sempre os alunos com TEA participam ativamente da atividade no momento da proposta, mas, muitas vezes, ao repetir-se a prática em aula posterior, eles realizam. Ainda, os conteúdos trabalhados em aula podem repercutir fora dela, sendo manifestados em casa, por exemplo. De tal modo, faz-se pertinente o desenvolvimento de conteúdos em longo prazo na escola no decorrer do ano letivo, de modo a favorecer o engajamento e a aprendizagem destes alunos.

O estudo de Dias e Henrique (2018) apresentou a estratégia do uso de cartazes fixados nas paredes da sala de aula, em turma na qual havia um aluno com TEA, a fim de possibilitar a ele o fácil acesso as informações sobre as atividades desenvolvidas na rotina diária da escola, aquelas realizadas em aulas anteriores e as que seriam propostas na aula seguinte. No âmbito da Educação Física, Schliemann (2013) descreveu o método da preleção, que trata de familiarizar a criança com TEA antes da aula:

[...] a preleção é uma estratégia pedagógica de trabalho com as crianças autistas que consiste na apresentação das habilidades motoras e sociais que serão praticadas em aula ou na sessão de treinamento antes que o aluno chegue ao local de realização da atividade (p. 37).

A ideia, de acordo com o autor, é familiarizar a criança tanto com a tarefa quanto com o ambiente em que irá ocorrer a aula.

Nesse seguimento, Tomé (2007) afirma que crianças com TEA aprendem melhor vendo do que ouvindo e acredita que a melhor forma de ensinar as crianças com TEA é por meio da demonstração. Para Fischer (2019), o fornecimento de informações claras

e objetivas, associadas às demonstrações, influenciam de forma positiva a autoconfiança dos próprios alunos com relação ao seu aprendizado sobre os conteúdos e a realização das tarefas. Tomé (2007, p. 240) destaca, ainda, que o docente deve utilizar essa técnica, da demonstração, até que o aluno consiga executar a atividade sem ajuda e deve estimulá-lo a “[...] adquirir a independência mesmo que, após muitas tentativas, ele não consiga no momento, pois a persistência e o amor pela criança são os grandes aliados do ensino”. Nessa perspectiva, S. (33 anos, professor da rede municipal) registrou em seu depoimento:

A principal estratégia é tirar o foco do desempenho e colocá-lo na realização. O aluno de TEA quando estimulado individualmente tende a se fechar, porém quando vê os outros colegas realizando a atividade, se estimula e quer participar, do seu jeito, no início, e depois realiza a atividade da forma correta (S., 33 anos, professor da rede municipal).

Tendo em vista o olhar para as individualidades de cada pessoa com TEA, diferentemente dos relatos sobre o maior engajamento nas aulas pautadas na exploração de objetos e na construção coletiva de atividades, o professor S. (33 anos, professor da rede municipal) pontuou que seus alunos com TEA costumam se engajar com maior facilidade em estafetas “com repetições e objetivos bem claros”. Logo, E. (33 anos, professor da rede municipal) citou a atividade do pega-pega e suas variações como promotora da participação, porém frisou o fator do perfil de cada aluno para tal preferência.

Notou-se, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que não há objetivos, práticas, atividades, tampouco métodos e estratégias padronizadas para se garantir a participação de alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar. Os professores entrevistados atentaram para o fato de que é necessário conhecer cada aluno a fim de proporcionar para eles aulas com objetivos e métodos adequados e que façam sentido em seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, demonstraram realizar esforços para entender cada um de seus alunos globalmente, não restringindo seus olhares a questões diagnósticas e limitantes da deficiência.

A fim de se proporcionar aulas de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, os professores relataram que buscam promover a participação dos alunos com TEA nas mesmas práticas propostas para toda a turma em que estão inseridos, buscando equilíbrio entre as atividades desejadas por esses alunos e aquelas que são necessárias para a sua inclusão e aprendizagem em consonância aos seus pares sem TEA. Nessa lógica, a mediação por pares e o trabalho interdisciplinar podem favorecer o engajamento e a interação nas aulas, aproximando-se aos ideais da Educação Física inclusiva, conforme abordamos no tópico que segue.

#### 4 Engajamento e interação de alunos com TEA: mediação por pares e professores

As aulas de Educação Física escolar podem gerar amplos benefícios para o desenvolvimento dos aspectos motor e social das crianças com TEA (SILVA; PREFEITO; TOLOI, 2019). Ao investigar as barreiras e os facilitadores para a participação de crianças com TEA em atividades físicas dentro e fora da escola, Gonçalves *et al.* (2019) identificaram resultados situados, principalmente, no viés dos atributos sociais. No âmbito da Educação Inclusiva, as habilidades sociais possuem especial relevância, visto que o estabelecimento de laços de amizade contribui para a aprendizagem dos conteúdos que requerem fatores cognitivos, motores, dentre outros. Nesse sentido, as estratégias docentes que incluem a participação de alunos tutores para colaborar no estímulo ao engajamento dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física foram citadas por professores que participaram deste estudo, em consonância com resultados encontrados por Gonçalves *et al.* (2019).

Alves e Fiorini (2018) e Mello, Fiorini e Coqueiro (2019) destacam que a estratégia do uso de colegas tutores para os alunos com TEA é uma potencial forma de estimular a sua participação e interação nas aulas de Educação Física escolar. Contudo, ressaltam que o planejamento e o treinamento prévio dos alunos tutores se fazem necessários. Schliemann (2013) também refere o aluno tutor como uma estratégia efetiva para incluir crianças com TEA nas aulas de Educação Física e tratou, ainda, da modalidade “[...] aluno tutor para toda a classe” (p. 40), que propõe o trabalho em duplas, no esquema tutor-tutelado, com a posterior inversão de papéis. Nessa lógica, o método apresentado pelo autor (2013) considera que o aluno com TEA, em determinado momento, tenha a oportunidade e seja motivado a assumir o papel de tutor, assim como os seus pares sem deficiência.

A professora N. (47 anos, professora da rede municipal) afirmou que conta com o apoio de professores do Atendimento Educacional Especializado para o trabalho com os alunos com TEA, mas que utiliza, também, a estratégia dos alunos tutores a fim de aumentar as chances de comunicação, interação e engajamento nas aulas. Por sua vez, a professora A. (36 anos, professora da rede municipal), citou a estratégia inversa, isto é, levar os colegas e as atividades até os alunos com TEA, visando facilitar a participação. M. (28 anos, professora da rede privada) comentou que a maior comunicação e as interações ocorrem, justamente, quando há iniciativa dos colegas em direção aos alunos com TEA: “o interesse sempre parte dos outros de quererem se relacionar e comunicar com eles”. Conforme Fischer (2019, p. 546), esse tipo de estratégia, além de contribuir para a Educação Inclusiva, oferece a “[...] oportunidade de educar os demais estudantes quanto ao respeito pela diferença”. Ademais, favorece o desenvolvimento de habilidades dos alunos que não possuem TEA, porém, apresentam dificuldades para se comunicar

e estabelecer relações sociais, seguindo a compreensão de que a Educação Inclusiva envolve todos os alunos – foco central da ação educacional (DIAS; HENRIQUE, 2018).

Para Tomé (2007, p. 245), “[...] o professor de educação física para pessoas com autismo está envolvido no processo de aprendizagem e socialização, não devendo priorizar questões de aprimoramento físico, mas auxiliar no vasto conjunto de interações sociais, comunicação e comportamento”. Desse modo, as aulas de Educação Física podem ser um ambiente rico de reflexão por permitirem a expressão espontânea de diversas questões que permeiam as práticas corporais e ultrapassam os muros da escola, sendo essenciais para a convivência social. As regras dos esportes, o *fair play*, a competição, a divisão entre equipes, os limites e as possibilidades do corpo são exemplos de temáticas comuns à Educação Física e a presença de alunos com TEA, ou com outros tipos de deficiência, são intensificadores dessas questões.

Para o professor E. (33 anos, professor da rede municipal), as situações de aula que apresentam qualquer tipo de conflito, proporcionam aos alunos com TEA a possibilidade de debater e solucionar as situações problema juntamente aos seus pares, gerando o estreitamento dos laços afetivos entre a turma: “Socializam bem com os colegas, sendo afetivos. Demonstram satisfação e alegria” (E., 33 anos, professor da rede municipal). A exemplo do professor E., sete dos oito docentes entrevistados falaram sobre características afetivas dos alunos com TEA. Em pesquisa realizada a respeito da percepção de professores de ginástica artística sobre o desenvolvimento de seus alunos com TEA, David *et al.* (2016, p. 5) chegaram a uma conclusão semelhante: “[...] no relacionamento com o professor e nas demonstrações de afeto, todos os professores constataram uma melhora significativa nos alunos desde o início da prática”. Nesse caminho, P. (48 anos, professor da rede privada) destacou o carinho entre os colegas e seu aluno com TEA como uma das partes mais importantes do processo de inclusão: “Interações sociais foram e são mudadas significativamente. O principal é o amor dedicado de todos para com ele, e vice-versa”.

Os apontamentos dos professores a respeito da afetividade dos alunos com TEA vão ao encontro do ressaltado por Bosa (2002), ao fazer uma revisão sobre antigas crenças sobre o TEA que foram propagadas pela mídia e pela literatura. Ao contrapor a ideia de que as pessoas com TEA são alheias ao contato físico, não fixam o olhar e preferem objetos a pessoas, ela afirma: “[...] estudos recentes têm comprovado o que os profissionais envolvidos com a criança já sabem: nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento” (BOSA, 2002, p. 34). De acordo com a autora, muitos deles podem ter o hábito de buscar o contato físico, “[...] inclusive de uma forma intensa, quando não ‘pegajosa’, segundo pais e professores” (2002, p. 34), o que é corroborado pela fala de S. (33 anos, professor da rede municipal) que utilizou a palavra “intensa” ao se referir à comunicação entre ele (docente) e seu aluno com TEA.

S. (33 anos, professor da rede municipal), também falou sobre as relações entre os colegas e os alunos com TEA: “Com o passar do tempo e a adaptação da turma e do professor ao aluno com uma necessidade diferente, todos acabam por crescer do ponto de vista social”. Para S., “a aula de Educação Física, pelo seu caráter mais libertário e descontraído, dá ao aluno com TEA um ambiente propício ao desafio da interação social”. Ele ressaltou que “os alunos ‘ditos normais’ propõem este desafio no momento em que se colocam à disposição para trocar experiências durante o jogo lúdico, e o aluno com TEA é levado a trocar informações com o espaço, com a atividade e com os colegas”. Nessa mesma direção está o relato de M. (28 anos, professora da rede privada): “É possível desenvolver diferentes aspectos, porém o mais observado é o de integração social. Os colegas estão sempre dispostos a brincar e ‘cuidar’ para que esse momento da aula seja um momento divertido e prazeroso para o estudante com TEA”.

F. (25 anos, professora da rede federal) ressaltou a importância do envolvimento institucional para se alcançar a efetiva participação dos alunos com deficiência nas aulas e, sobretudo, para se construir um ambiente com as condições necessárias para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. Nesse sentido, Assmann *et al.* (2019) sinalizam que, além dos alunos, diretores, coordenadores, docentes, familiares e outros agentes da escola e da comunidade fazem parte do processo de construção de uma educação para todos. Vale referir que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>1</sup>, de 2008, estabeleceu que a Educação Especial seja trabalhada na escola regular como “uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino” (BRASIL, 2008; FISCHER, 2019). Para Santos e Baptista (2014), a materialização da Educação Inclusiva como perspectiva requer reestruturações não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade em geral: “[...] Essas mudanças vão além do campo normativo, pois envolvem concepções de cunho ético, pedagógico e epistemológico com relação à acolhida da diversidade humana, como um processo legítimo e coerente com a ontogenia humana” (p. 247).

Nesse sentido, os entrevistados citaram a relevância do trabalho interdisciplinar, apontando tanto as turmas do Ensino Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, caracterizadas pela unidocência, como as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, nas quais se dialogam com os professores das disciplinas especializadas. A. (36 anos, professora da rede municipal) relata que, nas instituições em que leciona, há um consenso entre docentes a respeito dos benefícios que o trabalho interdisciplinar proporciona aos alunos com TEA, destacando as melhoras: “da socialização, das relações interpessoais, da compreensão da coletividade, da rotina diária, das habilidades trabalhadas em cada

---

1 Por meio de tal documento, a Educação Especial assume uma nova conjuntura no Brasil, afirmando que “a escolarização do aluno com deficiência deve ocorrer no ensino comum” (SANTOS; BAPTISTA, 2014, p. 247).

especialidade e no brincar e dividir estas brincadeiras com outras crianças” (A., 36 anos, professora da rede municipal).

N. (47 anos, professora da rede municipal) ressaltou a importância do Atendimento Educacional Especializado<sup>1</sup> para o desenvolvimento de aulas adequadas aos alunos com TEA, pois, conforme N. “a professora do ensino especial é capaz de traduzir o conteúdo de suas aulas de uma forma acessível para o aluno com TEA”. Nessa perspectiva, “[...] enquanto o primeiro se responsabiliza pelos conteúdos acadêmicos, cabe ao segundo, buscar as melhores ferramentas de acesso a estes conteúdos” (DIAS; HENRIQUE, 2018, p. 37). Em consonância com o relato de N., a professora A. (36 anos, professora da rede municipal) ao comparar os diferentes atendimentos dispensados aos seus alunos com TEA nas duas instituições em que leciona, informou que observa uma aprendizagem muito mais significativa para aquelas que contam com o apoio do Atendimento Educacional Especializado nas aulas de Educação Física e na escola em geral. De tal modo, tal parceria parece ser fortalecedora no processo da Educação Inclusiva, permitindo a descoberta de inúmeras possibilidades didático-pedagógicas, inclusive no que tange à comunicação entre o docente e o aluno com TEA. Para tanto, é preciso considerar que o efetivo alcance da Educação Inclusiva depende, em grande medida, de transformações no cotidiano escolar, as quais se iniciam com a modificação de concepções e práticas de seus agentes.

## **5 Considerações finais**

O objetivo desse estudo foi apresentar a percepção de docentes de Educação Física de Porto Alegre e Região Metropolitana acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Ao valorizar o depoimento dos professores que trabalham na escola, entendemos que o estudo pode contribuir para apresentar outra leitura sobre o cotidiano da Educação Física no âmbito da Educação Inclusiva. Identificou-se que os participantes do estudo consideraram as características individuais de cada aluno com TEA no que se refere à participação nas aulas de Educação Física, buscando assumir uma prática docente que respeite as suas possibilidades e necessidades.

Foi possível observar que, para entender cada um de seus estudantes individualmente, os professores lançam mãos de elementos da rotina dos alunos com TEA, visando conquistar a confiança e estimular a participação nas aulas. Foi relatado, também, o uso da música como forma de aliviar tensões, característica das pessoas com TEA quando se encontram em ambientes sociais. Alguns professores citaram que, para seus alunos com TEA, as atividades que envolvem a exploração de objetos, não sendo

---

1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer como complemento e suplemento ao ensino regular e não em substituição ao espaço escolar, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

rigorosamente dirigidas pelo professor, geram maior engajamento. Todavia, professores também mencionaram a maior efetividade de atividades com as etapas de realização previamente definidas, como as estafetas, visto que, para algumas pessoas com TEA, o conhecimento e a compreensão prévia do que deve ser realizado influencia diretamente no seu interesse e na consequente participação. De tal modo, o uso de explicações e demonstrações prévias, bem com as aulas com objetivos em longo prazo para o ano letivo foram mencionadas nas entrevistas.

A estratégia do aluno tutor foi referida nas entrevistas, sendo citados benefícios não apenas para os alunos com TEA, mas, também, para aqueles sem deficiência que, além de aprender a lidar com dificuldades próprias em termos da comunicação e interação, desfrutam de aprendizagens acerca da inclusão, do respeito, da cooperação, da solidariedade, entre outros. A interdisciplinaridade entre professores de Educação Física e de outras disciplinas do ensino regular, bem como com professores do Atendimento Educacional Especializado, foi apontada como essencial para o adequado trabalho junto aos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. A parceria com docentes do Atendimento Educacional Especializado, em especial, foi destacada como indispensável para que o aluno com TEA receba as mesmas condições de aprendizagem em relação aos seus pares sem deficiência.

Por fim, destaca-se que as habilidades sociais foram amplamente apontadas para a promoção da inclusão dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar. De tal modo, nota-se que explorar o desenvolvimento de aspectos como a comunicação verbal e não verbal e as interações das crianças com TEA pode contribuir para a sua aderência e permanência nas aulas de Educação Física. Por fim, assinalamos a importância da garantia das aulas de Educação Física na escola voltadas aos alunos com TEA.

## Referências

- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 19, n. 1, p. 03-16, 2018.
- ASSMANN, A. B. *et al.* Representações sociais, educação física e educação especial: um debate contemporâneo. In: MISSIAS-MOREIRA, R. *et al.* (org.). *Representações Sociais na Contemporaneidade*. 2. ed. Curitiba: CRV., 2019. v. 2. p. 101-116.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR)*. 5. ed., rev. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p.45-58, 2018.
- BEZERRA, T. L. *Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional*. Paraíba: Realize, 2012.

BRASIL, 1988. Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949/2009. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL, 2012. *Lei nº 12.764*, de 11 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 de outubro de 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

DAVID, A. P. B. *et al.* A prática regular de ginástica artística na minimização dos sintomas recorrentes do autismo em crianças: a perspectiva dos professores. *Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, v. 8, n. 3, p. 2-7, 2016.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo: o trabalho colaborativo no processo educacional. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 19, n. 1, p. 27-38, 2018.

FERREIRA, E. L. (org.). *Esportes e atividades físicas inclusivas*. v. 1. Niterói: Intertexto, 2014.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha Turma! E Agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 535-552, 2019.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, W. R. D. *et al.* Barreiras e facilitadores para a prática de atividades físicas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista de Uruguaiana – RS. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 20, n. 1, p. 17-28, 2019.

GREGUOL, M.; COSTA, R. F. da (org.). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 4 ed. Barueri, SP: Manole, 2019.

MELLO, L. A. de.; FIORINI, M. L. S.; COQUEIRO, D. P. Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 20, n. 1, p. 81-98, 2019.

MUNSTER, M. de A. V.; ALVES, M. L. T. Educação física e inclusão de estudantes com deficiências no Brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 19, n. 2, p. 171-184, 2018.

SANTOS, K. S.; BAPTISTA, C. R. Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a política nacional de educação especial no Brasil. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 16, p. 15-33, 2014.

SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHLIEMANN, A. L. *Esporte e autismo: estratégias de ensino para inclusão esportiva de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA)*. 55f. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, I. C. P. da.; PREFEITO, C. R.; TOLOI, G. G. Contribuição da educação física para o desenvolvimento motor e social do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 20, n. 1, p. 71-80, 2019.

TOMÉ, M. C. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 8, n. 11, 2007.

WING, L. A Abordagem educacional para crianças autistas: teoria, prática e avaliação. In: GAUDERER, E. C. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área - do especialista aos pais*. Brasília, DF: Ministério do Bem-Estar Social, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

WINNICK, J. P. *Adapted physical education and sport*. 5th ed. Human Kinetics, 2010.

## Notas sobre os autores

Juliana Maia  
julianatmaia@gmail.com  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Giandra Anceski Bataglioni  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
giandraanceski@gmail.com

Janice Zarpellon Mazo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Janice.mazo@ufrgs.br

Recebido em: 20/01/2020  
Reformulado em: 12/03/2020  
Aceito em: 12/03/2020