

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: CONTRIBUTIONS TO TEACHERS

Sabrine Antunes Pereira¹
Natália Júlia Bizo²
Diana da Silva Ferraz³
Danilo Santos de Paiva⁴
Daniela Bento-Soares⁵

RESUMO

No cenário da educação inclusiva, a instituição escolar deve se caracterizar como um espaço para todos(as), bem como a Educação Física Escolar. O objetivo deste estudo é apresentar sugestões de ações inclusivas para as crianças com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física. Realizou-se um ensaio com a utilização de textos científicos e diferentes materiais sobre o assunto. As características “ausência de linguagem verbal e não verbal”, “ausência de interação social”, “hipersensibilidade a estímulos sonoros”, “déficit motor” e “apego excessivo a rotinas” foram discutidas. Entende-se que a escola e o(a) professor(a) de Educação Física podem se utilizar de estratégias pedagógicas adequadas e elaboradas estrategicamente para proporcionar o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas de todas as crianças.

Palavras-Chave: Educação Física. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

In the inclusive educational scenario, the school institution should be characterized as a space for all, as well as the Physical Education. The aim of this study is to present suggestions for inclusive actions for children with Autistic Spectrum Disorder (TEA) in Physical Education classes. An essay based on scientific texts and different materials about the theme was prepared. The characteristics ‘absence of verbal and nonverbal language’, ‘absence of social interaction’, ‘hypersensitivity to sound stimuli’, ‘motor deficit’ and ‘excessive attachment to routines’ were discussed. It is understood that the school and the Physical Education teacher can use appropriate pedagogical strategies and strategically designed to provide the development of physical and cognitive skills of all children.

Keywords: Physical Education. Autistic Spectrum Disorder. Educational Inclusion

¹ Graduanda – Centro Universitário Jaguariúna.

² Graduanda – Centro Universitário Jaguariúna.

³ Graduanda – Centro Universitário Jaguariúna.

⁴ Graduanda – Centro Universitário Jaguariúna.

⁵ Professora Doutora - Docente – Centro Universitário Jaguariúna.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre a inclusão de alunos(as) com Transtorno de Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física escolar. De acordo com a Cartilha de Autismo e Educação (BRUNI et al., 2013), o Espectro Autista ou TEA engloba alguns diagnósticos que variam de acordo com a área de menor ou maior prejuízo para a pessoa: interação social, comunicação e comportamental. Essas características podem comprometer o envolvimento da criança em diferentes atividades, inclusive, naquelas ligadas à educação formal. Nesse contexto, as aulas de Educação Física também são espaços para a discussão da inclusão desses(as) alunos(as).

No âmbito escolar, cujo objetivo principal é o desenvolvimento integral das crianças, é desejado que haja diversidade em todos os contextos, entre os quais cultural, religioso, afetivo, familiar e, inclusive, que seja acessível para pessoas com diferentes características físicas e intelectuais. Apesar dessa intenção, diferentes situações são vistas nas escolas e estas possuem uma origem histórica. Apenas a partir do século XX a sociedade reconheceu que cada ser humano é único, ou seja, possui características biológicas distintas, diferenciando-se dos outros (SANTOS, 2008). Cada pessoa possui capacidades e limitações específicas, fatores importantes que devem ser considerados pelos(as) professores(as) de Educação Física ao atuarem como mediadores(as) da aprendizagem de crianças e jovens. Assim, é desejado que se elimine qualquer tipo de preconceito do ambiente escolar, garantindo o direito e o acesso às aulas de Educação Física escolar de maneira efetiva.

Para que isso aconteça, ressaltamos que o papel do(a) professor(a) de Educação Física escolar precisa atentar essa perspectiva de incentivar as potencialidades e possibilidades de crianças com TEA, inserindo-as no meio escolar e tornando este um ambiente propício para a autonomia e as aprendizagens de todo o coletivo (BUENO; RESA, 1995). O(a) professor(a) tem como dever, no processo de ensino-aprendizagem, buscar recursos para a mediação, fazendo com que os grupos interajam, sendo em atividades durante as aulas ou no convívio social fora delas. Segundo Sasaki (1997), essa inclusão é um processo bidimensional, com transformações intrínsecas e extrínsecas, no ambiente físico e mental de todas as pessoas.

No contexto escolar, Amaral (1998) afirma que é dever educacional prestar um bom atendimento de serviço para toda a sociedade; desta forma, atender às necessidades específicas de cada aluno(a). Neste processo, cabe ao(à) professor(a) e à escola se adaptarem às necessidades dos(as) alunos(as), e não o contrário. Isso deve acontecer também nas aulas de Educação Física, pois, segundo Tomé (2007), esta não está ligada apenas aos gestos e

fundamentos técnicos, mas sim ao objetivo de promover a interação social e a melhora na qualidade de vida. Assim, espera-se que o processo contribua para que a escola não preste um serviço comunitário e social, “assistencialista”, mas sim para a formação de cidadãos(cidadãs) pensantes, críticos(as), que podem e devem transformar sua realidade e sociedade.

No entanto, sabemos que esse processo de inclusão não é simples e nem facilmente aprendido. Embora a formação inicial em Educação Física (Graduação) desenvolva atividades e discussões para que os(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física aprendam a mediar atividades para essa população, o conhecimento específico para atuação prática constantemente não é completamente construído. Assim, este estudo tem como objetivo realizar um ensaio sobre a inclusão de alunos(as) com TEA nas aulas de Educação Física e levantar sugestões, baseadas nas informações estudadas, de posturas e mediações para professores(as) de Educação Física em ambiente escolar.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A ESCOLA

Desde o primeiro relato oficial sobre o autismo (como anteriormente chamado) realizado por Kanner, em 1943, até os dias de hoje, há muitas controvérsias em relação à conceituação, ao diagnóstico e à terapêutica desse transtorno (ADRIA et al., 2019). Atualmente, o autismo é definido como TEA e caracterizado pela tríade comportamental composta por déficit na comunicação, interesses restritos e estereotipados e prejuízo na interação social, que se relacionam de forma dependente. Assim, faz-se referência a um *continuum* ou *spectrum*, com a presença de quadros intermediários, que vão do TEA clássico até as alterações menos significativas que têm a linguagem como aspecto fundamental. A prevalência do TEA varia de 5 até 60 para cada 10.000 nascimentos no mundo; entretanto, no Brasil, não há dados estatísticos. O TEA é mais frequente em meninos e é classificado, de acordo com o documento The Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) (APA, 2002), como um transtorno do neurodesenvolvimento e definido como um distúrbio neurológico que apresenta comprometimentos de ordem socioeducativa e comportamental desde a infância.

Crianças com TEA podem apresentar problemas na fala e inclusive ausência dessas, problemas motores como descoordenação, atraso no desenvolvimento de habilidades finas e complexas, comportamentos estereotipados e repetitivos, interesses restritos, relacionamento interpessoal/afetivo reduzido ou nulo (HOLLERBUSCH, 2001). Por esse motivo, o diagnóstico de TEA pode interferir consideravelmente e de maneira direta no planejamento das intervenções e ações pedagógicas.

Diante disso, alguns (algumas) pesquisadores (as) acreditam que existe a impossibilidade de crianças com TEA de se desenvolverem em no meio escolar (BAPTISTA, 2002). Este pensamento, com o qual não concordamos, pode contribuir para o aumento da desordem da síndrome e para o prejuízo do desenvolvimento escolar e social da criança (BOSA, 2002). Muitas vezes, a deficiência é vista de forma preconceituosa, tanto por alunos(as) quanto por professores(as) e escolas e pela sociedade de forma geral. A informação e a ciência vêm, no entanto, contribuindo para que essa visão seja transformada: especialistas têm concluído que pessoas com TEA reagem de maneiras diversas ao modo com que o educador(a) medeia sua proposta pedagógica (RIOS; PADOVAN, 2017), especialmente se relacionada à atenção, ao afeto e à conscientização sobre o TEA. Assim, não se faz necessário ser especialista no tema, mas é de grande relevância conhecer cada aluno(a) individualmente, enfatizando suas potencialidades, reconhecendo suas dificuldades e peculiaridades e assim tornando o ensino das aulas possível. Vale ressaltar, além do conhecimento específico, que para que ocorra a inclusão destes(as) alunos(as) são necessárias mudanças no ambiente escolar, desde a ação docente até a gestão escolar de maneira geral. A escola como um todo deve se adequar às necessidades destes(as) pessoas, incluindo-as de forma efetiva, possibilitando a igualdade de oportunidades e oferecendo recursos para que de fato isso aconteça.

De acordo com Mittler (2014), atualmente o propósito da política social e educacional é a inclusão. Quando se trata de educação, a inclusão abrange um processo de reforma e reestruturação das escolas, com o intuito de garantir que todos(as) os(as) alunos(as) tenham acesso às inúmeras oportunidades e atividades educacionais e sociais dadas pela escola. Ainda de acordo com Cunha (2013), na LDBEN n° 9.394/96, a pessoa com TEA tem garantido o direito de estudar em escolas de ensino regular, na educação básica e no ensino profissionalizante também, e caso seja solicitado, haverá o apoio de um(a) mediador(a) qualificado(a). Além disso, fica estabelecido que poderá haver punição aos(às) gestores(as) que indeferirem a matrícula de alunos(as) com TEA.

Com a inclusão escolar, a criança com TEA tem a chance de vivenciar a variação entre o que costuma viver como rotina e algo novo que venha acontecer de forma diferente nas aulas e isso permite uma experiência diferente e imprevisível no ambiente social (BELISARIO JÚNIOR; CUNHA, 2019). Para que a inclusão educacional ocorra de uma forma bem-sucedida, é imprescindível a criatividade do(a) professor(a), a sua busca por conhecimentos e o domínio das aulas e das estratégias pedagógicas. Segundo Fellipe e colaboradores (2017), a Educação Física escolar é importante pois contribui em aspectos relacionados à formação geral como o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, visando também o hábito da prática das

atividades físicas, fundamentais para uma vida saudável. Suas atividades, muitas vezes realizadas em forma de jogos e brincadeiras e por meio da ludicidade, podem despertar da criança para a prática.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e interpretativista, fundamentando-se no tipo exploratório e descritivo (LAKATOS; MARCONI, 2003; TRIVIÑOS, 1987). Foi realizada a partir de um ensaio que teve como base o levantamento de dados nas bases de busca acadêmica SCIELO, Bireme, Pubmed, com a utilização de artigos científicos publicados entre os anos de 2014 a 2019 especialmente, ou de documentos relevantes para o tema. A busca foi realizada com a utilização das palavras-chave Educação Física, Transtorno do Espectro Autista e Inclusão.

Tal levantamento teve como objetivo explorar as fontes de dados e informações para permitir apontamentos sobre a relação da Educação Física e o TEA, buscando soluções para as dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) durante as aulas de Educação Física.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A revisão de literatura dos estudos citados revelou algumas características já conhecidas pelas áreas acadêmica e educacional a respeito das implicações do TEA no comprometimento escolar de crianças e adolescentes. Em especial com relação à Educação Física, destacamos algumas características que podem ser de grande impacto no desenvolvimento de estratégias pedagógicas; a partir disso, como anunciado anteriormente, destacamos algumas implicações pedagógicas que podem auxiliar professores(as) a realizar atividades.

4.1 Ausência de linguagem verbal e não verbal

Para Geraldi (2015), a linguagem é fundamental ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa. Ela permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, e desta maneira é a forma mais usual de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas. A linguagem é, assim, dialógica por natureza; é vista como ação, como um trabalho do sujeito sobre a língua visando à significação. Através do processo de aquisição da linguagem, a criança se constitui como sujeito e, ao mesmo tempo, constrói o seu

conhecimento do mundo sempre por intermédio do outro. Nesse processo, a criança tem um papel ativo, na medida em que a construção do conhecimento é vista como uma relação sujeito/objeto, que se evidencia a partir de um processo de objetivação solidário em direção a um processo de subjetivação, enquanto tomada de perspectiva do sujeito.

Segundo Corrêa (2016), é comum que crianças com TEA não apresentem o domínio da fala ou, quando a possuem, são comuns casos de ecolalia (repetição de sons e palavras), inversão pronominal e outras dificuldades. De acordo com a Cartilha de Autismo e Educação (BRUNI, et al., 2013), crianças com TEA comumente necessitam auxílio para construir um sistema de comunicação e linguagem. Por esse motivo, a indicação da utilização de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC) se faz presente (DUARTE, 2013).

Dentre os métodos aconselhados pela literatura, destacam-se o Sistema de Comunicação PIC (GONÇALVES, 2011), o Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) (GONÇALVES, 2011) e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) (Gonçalves, 2011). Estes métodos são formas de facilitar a comunicação, pois desenvolvem a capacidade comunicativa e atuam como ferramentas alternativas, suprindo as diferentes dificuldades de intercomunicação entre aluno(a) e professor(a).

O Sistema de Comunicação PIC (*Pictogram Ideogram Communication*) é designado em língua portuguesa como “pictogramas”. É composto por figuras estilizadas, desenhadas a branco sobre fundo preto, utilizadas para promover a comunicação entre as pessoas com TEA e seus pares. O fundo preto é utilizado para facilitar a visualização de crianças e adolescentes com problemas de percepção visual. Já o Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) é de origem americana (*PCS Picture Communication Symbols*) e foi concebido em 1981 por Roxana Mayer Jonhson, terapeuta da fala. Neste sistema, a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo particularmente símbolos transparentes, desenhados com um traço preto sobre fundo branco. Ainda, o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), por sua vez, é um sistema que se utiliza de figuras que simbolizam objetos e ações, de forma a permitir que a criança comunique seus desejos e necessidades.

Além dos métodos acima citados, ainda ressaltamos a possibilidade de utilização de agendas visuais. Segundo Fonseca (2009), existem vários tipos de agendas ou livros que possuem imagens de objetos concretos, fotos ou figuras, com imagens e palavras ou apenas com palavras, que são utilizadas de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo de cada criança. A finalidade de tais agendas é auxiliar no comportamento e auto monitoramento dos desejos e expressões. Tal agenda é confeccionada artesanalmente e afixada em cada um dos ambientes visitados pela criança.

Por fim, o aplicativo “Que-Fala!” é uma tecnologia assistida de alto impacto, baseada nos conceitos técnicos e científicos da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) (MELLO; SGANZERLA, 2013). O “Que Fala!” funciona de forma semelhante aos demais métodos apresentados, porém a partir de equipamentos eletrônicos, como *tablet* ou *smartphone*.

A utilização destes meios de comunicação alternativa nas aulas de Educação Física facilita a intercomunicação entre aluno(a) e professor(a), promovendo a participação efetiva durante as atividades, pois favorece a compreensão dos comandos e regras, além de contribuir diretamente para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal. Desta forma, se fazem necessárias adaptações das imagens para os conteúdos da Educação Física, que poderão ser utilizadas pelos(as) professores(as), pelas crianças com TEA e também por outros indivíduos com dificuldades de comunicação. É possível construir uma forma de comunicação alternativa com as tarefas da aula e possíveis ações dos(as) alunos(as) e ainda com a descrição dos materiais a serem utilizados nas atividades. Da mesma forma, aspectos relacionados às regras dos jogos e brincadeiras e dos Esportes especificamente podem estar descritos, favorecendo o entendimento de todos(as) os(as) alunos(as) e criando esquemas de fácil memorização. Estas são ações simples que podem ser desenvolvidas pelos(as) próprios(as) professores(as) e pela comunidade escolar.

4.2 Ausência de interação social

Dentre os sintomas identificados no TEA, outro bastante comum é a ausência de interação social. Segundo a Cartilha de Autismo e Educação (BRUNI et al., 2013), devido à ausência de interação social, a criança não brinca com outros(as) colegas, ignora os pares e suas emoções são comumente relacionadas a si mesma. Em virtude desta característica, algumas intervenções podem contribuir para o desenvolvimento social, como estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física.

Uma possibilidade é a utilização de tutorias (CASTRO, 2005). As tutorias consistem em estratégias em que a criança com TEA tem o acompanhamento integral de um(a) outro(a) colega com desenvolvimento típico, promovendo participação efetiva nas atividades e nas interações sociais.

Além disso, a literatura acadêmica específica também sugere a utilização de atividades como dinâmicas e trabalhos em grupo, jogos, brincadeiras e brinquedos para a socialização de alunos(as) (LIMA; VIANA, 2016). O jogo é uma excelente ferramenta, pois exercita as esferas

cognitivas e linguísticas e as capacidades motoras. Segundo Rogé (1998), o jogo é o primeiro modo de integração social possibilitando o início de uma relação social e sua manutenção.

Ainda, a Cartilha de Autismo e Educação (BRUNI, 2013) indica outras atividades a serem realizadas pelos pares e por professores(as) para essa finalidade discutida, entre as quais estão: oferecer coisas interessantes, como comidas ou brinquedos; oferecer ajuda; pedir ajuda; fazer algum elogio (elogiar um desenho ou atividade executada com sucesso); dar sinais de afeto; fazer perguntas; obter sua atenção; e persistir até obter a resposta da criança com TEA.

As estratégias e dicas citadas acima devem servir como norteadoras nas escolhas das atividades a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física, possibilitando a interação social entre as crianças diagnosticadas com TEA e seus(suas) colegas, professores(as) e até mesmo com os outros membros presentes na escola. Atividades cooperativas, nas quais as crianças se auxiliam a todo o momento, são opções para a promoção desta socialização; atividades lúdicas, utilizando-se da tutoria, também contribuem efetivamente para a relação interpessoal; brinquedotecas permitem o brincar de forma livre manifestando suas potencialidades e interações entre os demais (ARAUJO, 2019).

4.3 Hipersensibilidade a estímulos sonoros e visuais

A regulação sensorial acontece de forma irregular em crianças com TEA e apresenta-se na forma de hipo ou hiper-reatividade (HOLLERBUSCH, 2011), podendo influenciar de maneira direta o comportamento de alunos(as) com TEA durante as aulas de Educação Física. Algumas possibilidades para essa situação são apresentadas pela literatura, como a musicoterapia (GATTINO, 2012) e o trabalho com texturas (MAGAGNIN et al., 2019).

De acordo com Cooper, Heron e Heward (1987), crianças que fazem musicoterapia desenvolvem melhor capacidade de raciocínio e atenção e tais resultados são ainda melhores em crianças com TEA. Isso, pois a música tem o papel importante no equilíbrio e na formação do sistema nervoso, especialmente por seu potencial alívio de tensões, auxílio na descarga emocional e a reação motora.

Nessa mesma linha de raciocínio, Koelsch (2011) sugerem que se faça com os(as) alunos(as) com TEA a reprodução dos sons de seu dia-a-dia, para que entendam o quanto são naturais e necessários e mesmo atividades que trabalhem com som do próprio corpo, como bater palmas e bater os pés.

Outra recomendação é o trabalho com materiais de diferentes texturas, como por exemplo, tapetes ou paredes com tecidos, materiais ásperos, materiais lisos, ondulados, para

que sejam tocados e/ou pisados. Para Moura (2015), materiais coloridos e de formas geométricas diferentes também são aconselhados para que aumento da percepção de como encaixar ou combinar as cores e modelos adequados.

Os(as) profissionais da área de Educação Física devem se atentar com o excesso de barulhos durante as atividades. Comandos através de apitos e excesso de volume podem gerar desconfortos aos(às) alunos(as) com TEA. Esse desconforto pode acarretar comportamentos inadequados e por consequência dificultar a participação dessas crianças nas aulas. Durante os exercícios propostos, é importante cuidar da intensidade da voz e também apresentar novos sons a estes(as) alunos(as), explicar a função de cada um e dizer por que cada um ocorre.

4.4 Déficit motor

Segundo Araújo (2017), crianças com TEA apresentam habilidades motoras reduzidas, sendo sua avaliação motora ainda um desafio para a avaliação fisioterapêutica. Crianças com TEA constantemente têm desvios motores, fugindo do padrão de normalidade. Tais déficits motores manifestam-se de maneira precoce, afetando diretamente aspectos de lateralidade, motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, orientação espacial e orientação temporal (ROSA NETO et al., 2013).

Por esse motivo, Rosa Neto e colaboradores (2013) sugerem a realização de atividades para o desenvolvimento da motricidade fina, como jogos de encaixe, separar blocos por cores, desenho, pintura, pinçar pequenos objetos, passar fio na tela, furar pontos em isopor; motricidade global, com a utilização de circuito com obstáculos (banco, elástico, corda, bola, cones), jogos com música (estátua), vivo ou morto, jogos com bolas; equilíbrio, com a realização de diferentes posições, com diversos materiais (auxiliares ou não), jogos de troca de nível (subir e descer, correr e parar); esquema corporal, com brincadeiras no espelho, brincadeiras cantadas, atividades com papel, tinta e figuras geométricas; orientação espacial, realizando jogos de quebra cabeça e encaixe, manusear vários materiais e classificar (grande/pequeno, grosso/fino, mole/duro); orientação temporal, ou seja, a fim de estimular a composição de frases, conversar, cantar, brincadeiras com música (ritmo), palmas, bater o pé e parar; e, por fim, lateralidade, com jogos de encaixe, arremesso, jogo com bolas, Saci Pererê, circuitos, máscara, binóculo, olho mágico.

As implicações desse aspecto para as aulas de Educação Física são bastante óbvias. Sendo essa uma das únicas possibilidades de crianças e adolescentes, em contexto escolar, movimentarem-se, as aulas de Educação Física devem oferecer atividades diversas,

contribuindo para o desenvolvimento motor dos(as) alunos(as) com TEA e trabalhando todos os aspectos citados acima.

4.5 Apego excessivo a rotinas

O apego excessivo a rotina, muitas vezes, atrapalha com que crianças e adolescentes participem de maneira efetiva das atividades. Alterações e variações podem provocar reações de agressividade, contrariedade e sofrimento quando ocorrem (ROSA NETO et al., 2013). Como possibilidades para a amenização desse aspecto, a literatura acadêmica sugere a utilização de rotinas estruturadas (BEREOHFF, 2008), sequências de atividades (HOLLERBUSCH, 2001) e preservação do ambiente (HOLLERBUSCH, 2001).

Manter uma rotina diária estruturada oferece uma previsibilidade de acontecimentos, o que permite situar a criança no espaço e no tempo, onde a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios de comportamento (BEREOHFF, 2008).

Da mesma forma, manter a ordem ou sequência das atividades no tempo, pode favorecer a participação desses(as) alunos(as) em sala de aula, pois permite com que se sintam seguros(as) com relação a suas expectativas de ação e de outras(as) colegas (HOLLERBUSCH, 2001). Assim, Hollerbusch (2001) sugere com que professores(as) não alterem esquemas mentais interiorizados para situações concretas, se houver alternativa, preservando tal conforto.

Finalmente, preservar a mesma disposição ambiental e espacial é também aconselhado, devendo cada objeto estar relacionado em uma ordem preestabelecida, pois qualquer alteração pode provocar pânico na criança (HOLLERBUSCH, 2001).

O apego à rotina traz implicações nas aulas de Educação Física, podendo influenciar de maneira direta e negativa, impossibilitando assim a efetiva participação das crianças com TEA. Por isso, professores(as) da área devem seguir sempre um roteiro em suas aulas. São sugestões possíveis a realização de roda de conversa inicial, explicando a sequência das atividades do dia; organização de cronograma semestral e/ou bimestral das aulas; adaptação de agendas de acordo com os conteúdos da Educação Física; utilização de painéis com figuras ilustrativas dos exercícios propostos e sua ordem; se possível, aulas em mesmos horários; e por fim, quando necessário alterar alguma ordem ou tarefa, realizá-las através de pequenas mudanças, respeitando uma progressão e principalmente o desenvolvimento do(a) aluno(a) durante as aulas.

4.6 Discussão sobre contribuições para os professores de Educação Física

Ao partimos da concepção de ser humano social, entendemos que a criança se constitui e se desenvolve enquanto sujeito nas relações com o próximo, sendo que a experiência individual é ampliada e aprimorada graças à experiência social, mediada pela linguagem (VIGOTSKI, 2001). Assim, considerando as dificuldades de comunicação que as crianças com TEA apresentam, Dyrberg e colaboradores (2017) esclarecem que esta condição pode agregar dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem, as quais podem ser superadas a partir de processos de interação e mediação. Dessa forma, a atuação de educadores(as), enquanto organizadores(as) das condições necessárias ao desempenho de determinadas tarefas consoantes às necessidades das crianças, é essencial para o processo de desenvolvimento.

A partir desse entendimento, deve ser destacada a relação entre professor(a)/aluno(a) como um dos focos primordiais das diferentes intervenções inclusivas em direção ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA, considerando o seu potencial de desvendar as necessidades da criança para traçar estratégias que atinjam a singularidade do seu aprender, fomentando sua participação e interação. Especificamente sobre os(as) professores(as) de Educação Física, destacamos Martins (2017), que sugere que muitas vezes este(a) tem dificuldade em lidar com os novos desafios que surgem quando recebem alunos(as) com deficiências, sentindo-se despreparado(a) e incapaz de criar condições para sua efetiva inclusão.

Com isso, destacamos a formação dos(as) educadores(as), que deve implicar em um processo contínuo, que vise mudança no processo de ensino-aprendizagem. Isso pois acreditamos que a Educação Física oferece às crianças com TEA novas formas de expressão, além de obter um grande benefício à saúde e melhora nas áreas psicomotora, social e cardiovascular, diminuindo comportamentos como: falta de atenção, impulsividade e hiperatividade (PETTERS, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo auxiliar professores(as) de Educação Física que lecionam em escolas sobre a inclusão do aluno com TEA. Tal orientação também pode ser adequada para outros membros educadores da comunidade escolar, como funcionários(as), colegas, pais e outras pessoas que convivem com alunos(as) com TEA.

Reconhecemos que a inclusão em ambiente escolar é um trabalho contínuo, que leva tempo e demanda criatividade, ideias, estudos e principalmente a interação e vontade da

comunidade escolar em agregar esse conhecimento como parte da rotina. Os(as) profissionais de Educação Física têm o dever de buscar novos conhecimentos e recursos para as mediações, a fim de promover a inclusão efetiva dos(as) aluno (as) com TEA e de outros(as) que necessitem de adaptações para participar de atividades, utilizando o movimento como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, comunicativo social e comportamento.

Consideramos que o processo de inclusão pode levar tempo e requerer modificações no atendimento destes(as) alunos(as), mudando, adaptando, buscando novos meios, soluções e mediações para as dificuldades encontradas, de acordo com as dificuldades e peculiaridades de cada pessoa. Ressaltamos que cada ser humano é único e suas dificuldades também são únicas.

Assim, considerando as dificuldades dos(as) professores(as) de Educação Física, buscamos algumas propostas de desenvolvimento profissional e de adaptações, e facilitando sua utilização para as intervenções no contexto da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 118 f. (Dissertação Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

ASSOCIATION, American Phisiatric. **Manual de diagnóstico e estatístico de distúrbios mentais** – DSM-5. Estados Unidos: Artmed, 2014.

ATIVIDADE Física e Autismo: **Quais as possíveis contribuições**. Produção de A.e.f. Autismo e Educação Física. [s.i]: Youtube, 2016.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** – Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ministério da Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 9, 2010. Disponível em: Acesso em: 21 set. 2019.

BIANCONI, E. C.; MUNSTER V.; ABREU M. **Educação física e pessoas com deficiências: considerações sobre as estratégias de inclusão no contexto escolar**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 3, 2009, Paraná. Anais. Paraná: Educere, 2009. p.1- 10.

BIANCONI, E. C.; MUNSTER, M. A. V. **Educação física e pessoas com deficiência: considerações sobre estratégias de inclusão no contexto escolar**: v. 4, n. 2, p. 6012-6018, Paraná: Edurece, 2009.

BRASIL. Lei n. 9394 de dezembro de 1996: **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. Ministério da Saúde. A promoção da Saúde no contexto escolar. **Rev. Saúde Pública**. v. 36, n. 4, São Paulo, ago.2002.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

CIDADE, E. R.; FREITAS, P. S. **Educação física e inclusão**: considerações para as práticas pedagógicas na escola. **PARANÁ**, ano 2013, v. 1, n. 5, p. 2-7, 1 ago. 2013.

CORRÊA, L. **Aquisição da linguagem e problemas de desenvolvimento linguístico**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.,2014.

DANIELA, G. **Docência na educação infantil**: prática de ensino, reflexão sobre ser professor das crianças de 0 a 6 anos. UECE, Rio de Janeiro, 2002, v. 1, n. 1, p. 2-13, 13 jun. 2012.

DUARTE, M. G. F. M. **A importância dos sistemas aumentativos e alternativos da comunicação (Saac), como estímulo da linguagem da criança no jardim da infância**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, Eseg - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2013.

FELLIPE, A. G.; JUDITH, S. C. L. Abordagem da aprendizagem: educação física e inclusão do aluno autista. **Revista Lusófona de Educação**, Rio de Janeiro, 2010 Disponível em: <<http://www.conpuf.com.br/antiores/2013/artigos/18.pdf> > Acesso em: 28 Março. 2017.

GADIA CA, Tuchman TUCHMAN R, ROTTA NT. **Autism and pervasive developmental disorders**. *J Pediatr (Rio J)*. 2019 4 Apr;80(2 Suppl): p. 83-94.

GOMES, E. **Hipersensibilidade auditiva em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista**. 2003. Dissertação Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade Medicina. Porto alegre, BR-RS, 2003.

GONÇALVES, M. A. F. T. **Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema pecs para promover o desenvolvimento comunicativo**. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Eselx - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HOLLERBUSCH, R. M. S. L. **O Desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo: Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal**. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência do Desporto - Actividade Física Adaptada, Universidade do Porto Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto, 2001.

LANG, R.; KOEGEL, L. K.; ASHBAUGH, K.; REGESTER, A.; ENCE, W.; SMITH, W. Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. **Research in Autism Spectrum Disorders**. 2010;4:565-576. Disponível em

< <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946710000073>> Acessado em 10 de setembro de 2019.

LIMA, H. R.; VIANA, F. C. Importância da educação física para inserção escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento**. Ano 01, Edição 11, v. 10, p. 261-280, novembro de 2016.

MAGAGNIN, T.; ZAVADIL, S. C.; NUNES, R. Z. S.; NEVES, L. E. F.; RABELO, J. S. **Relato de experiência: intervenção multiprofissional sobre seletividade alimentar no transtorno do espectro autista**. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* 2019, vol.13, n.43, p. 114-127. ISSN:1981-1179

MARTINS, C. **Face a face com o autismo**: será a inclusão um mito ou uma realidade? (Tese de mestrado) Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus; 2012. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>> Acesso em: 07 dez. 2019.

MELLO, C. M. C.; SGANZERLA, M. A. R. **Aplicativo android para auxiliar no desenvolvimento da comunicação de autistas**. In: XVIII Congresso Internacional de Informática Educativa. 2013. p. 231-239

MOURA, A. K. G. **A música como terapia no desenvolvimento da criança autista**. João Pessoa: UFPB, 2015. – Paraíba NEUROCONNECTA. GRAUS DE AUTISMO – IMPORTANTE SABER. 2017. Disponível em: <<https://neuro-conecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

NUNES, D. R. P.; GOMES, R. C. **Interação comunicativa entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção**, NATAL - BRASIL, ano 2014, v. 40, n. 10, p. 147- 152, 1 jan. 2014.

NUNES, D.R.P. A.; SCHMIDT, M.Q. O. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil**: uma revisão da literatura. *Periódicos*, Rio Grande do Sul, v. 26, n. 27, p.557-567, set. 2013.

PETEERS, T. **Autismo**: Entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998. Disponível em: <<https://neuro-conecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

RUSSO, R.C. T.; VAISBERG, T. H. A. M. **O imaginário coletivo de estudantes de educação física sobre pessoas com deficiência**. Campinas, v. 1, n. 10, p.250-254, mar. 2008.

SANTOS, A. P. M. **Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo**. v. 19, n. 105, p. 105, 2013.

SANTOS, I. A. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica**. *Dia A Dia Educação*, Cornélio Procópio - Paraná, n. 6, p.6-6, 2008.

SANTOS, M. V. P. et al. **Proposta de jogo usando tecnologias assistidas para auxílio na rotina diária de crianças** . *AUTISTAS*. In: VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. 2012.