



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Anais, Volume XVI, n. 2, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 2

Educação Inclusiva e Educação Especial

A Importância do (a) Profissional de Educação Física para a Integração Social da Criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

La Importancia del (a) Profesional de La Educación Física para La Integración Social de Los (as) Niños (as) con Trastorno Del Espectro Del Autismo (TEA)

Luis Eduardo Pina Lima

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.02.04>

Recebido em: 15/07/2022

Aprovado em: 30/08/2022

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A Importância do (a) Profissional de Educação Física para a Integração Social da Criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

La Importancia del (a) Profesional de La Educación Física para La Integración Social de Los (as) Niños (as) con Trastorno Del Espectro Del Autismo (TEA)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da atuação do (a) profissional de educação física, no seu papel de promover a integração social da criança com TEA. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, que observou as seguintes etapas metodológicas: 1. Revisão da literatura; 2. Arrolamento de artigos científicos selecionados por meio de um levantamento sistemático realizado em diferentes bancos de dados (estado da arte), constituindo um *corpus* formado por 7 (sete) publicações e 3. Análise dos resultados. As discussões foram estabelecidas com base no seguinte referencial teórico: Camargo (2017), Mantoan (2003), Mazotta (1999) e Vygotsky (1989 e 1997), dentre outros. Conclui-se que, por meio de jogos e atividades lúdicas contextualizadas, as crianças portadoras de TEA podem, mediante a intervenção de um (a) profissional de educação física, devidamente qualificado (a), adquirir; além de consciência corporal e benefícios como: senso de realização, melhoria na autoestima, oportunidade de fazer amizades e superar limites; também uma maior integração nas suas relações sociais, inclusive fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Profissional de Educação Física. Integração Social. Transtorno do Espectro do Autismo. .

RESUMEN



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia del desempeño de los (as) profesionales de la educación física en su papel de promover la integración social de los (as) niños (as) con TEA. Se trata de una investigación bibliográfica, de carácter cualitativo, que observó los siguientes pasos metodológicos: 1. Revisión de la literatura; 2. Reunión de artículos científicos seleccionados a través de una encuesta sistemática realizada en diferentes bases de datos (estado del arte), constituyendo un *corpus* compuesto por 7 (siete) publicaciones y 3. Análisis de resultados. Las discusiones se establecieron en base al siguiente marco teórico: Camargo (2017), Mantoan (2003), Mazotta (1999) y Vygotsky (1989 y 1997), entre otros. Se concluye que, a través de juegos contextualizados y actividades lúdicas, los (as) niños (as) con TEA pueden, a través de la intervención de un (a) profesional de la educación física, debidamente calificado (a), adquirir; además de la conciencia corporal y beneficios como: sensación de logro, mejora en la autoestima, oportunidad de hacer amigos y superar límites; integración en sus relaciones sociales, incluso fuera del entorno escolar.

Palabras claves: Profesional de la Educación Física. Integración Social. Trastorno del Espectro del Autismo. .

INTRODUÇÃO

De acordo com o DSM-5, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem uma etiologia bastante ampla. Tal fator, muitas vezes representa uma grande dificuldade em se fechar, nos primeiros meses do bebê, um diagnóstico preciso. Assim sendo, muitos sintomas somente são identificados ao aparecem demandas sociais importantes, geralmente quando a criança já se encontra na idade escolar.

Isso se deve, por um lado, porque a grande maioria da sociedade encontra-se completamente desinformada sobre o que é o autismo, e, por outro, porque não existem exames laboratoriais que possam comprová-lo. Nesse sentido, delega-se a um (a) profissional especializado (a) a função de apresentar um quadro preciso, baseado em escalas de avaliações devidamente revalidadas e, é claro, na sua experiência clínica. Exatamente nisso reside o argumento dessa pesquisa: informar à sociedade sobre a necessidade de conhecer, respeitar e acolher a criança com TEA e sua família.

Tal viés será desenvolvido com base no objetivo de refletir sobre a importância da atuação do (a) profissional de educação física, no seu papel de promover a integração social da criança com TEA, pois se compreende que a sintomatologia relativa a este transtorno atinge áreas cerebrais relacionadas às habilidades interacionais dos sujeitos, transformando o autismo numa questão iminente social.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Mediante tal constatação, destaca-se que esta pesquisa encontra-se delimitada à análise do campo relacional da criança com autismo e à atuação do (a) profissional de educação física nesse universo, visto que tais sujeitos apresentam *déficits* importantes no que se refere à capacidade de interagir com as outras pessoas, tendendo ao isolamento e, conseqüentemente, à inadequação social.

Parte-se, portanto, da premissa que crianças com TEA não apresentam níveis satisfatórios de habilidades sociais específicas, levando-as a um prejuízo significativo no que se refere ao estabelecimento de relações recíprocas com os seus pares, o que se constitui numa condição básica para a inclusão, pois, sem relação dialógica, esta se torna impossível (CAMARGO, 2017).

Assim sendo, ressalta-se que neste artigo, entende-se a integração social como um elemento percussor, primário da inclusão social, mas não excludente. Visto que incluir significa estruturar os suportes de um sistema em favor de políticas públicas que requerem intervenções amplas. No entender de Mantoan (2003), a inclusão institui a inserção de uma forma radical, cuja meta é não permitir que nenhuma criança fique de fora do ensino regular.

Diante disso, destaca-se que se compreende interação social, como sendo o estabelecimento de relações complexas que envolvem, não somente o contato entre pessoas (integração), mas a capacidade de compreensão dos significados dos elementos representados pela linguagem, como reveladores das intencionalidades propostas pelos vínculos interpessoais (Bosa, 2002).

Aprofundando tal questão, Mazotta (1999) entende que a integração diz respeito à exploração de camadas primárias da inclusão, no que se refere à participação social de todos (as) através do princípio básico da comunicação. Tal compreensão foi aprofundada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), ao entender a integração como um processo dinâmico através do qual as pessoas constroem as bases de um sistema relacional, legitimando a interação do sujeito em um grupo. Ou seja, necessariamente a integração pressupõe reciprocidade.

Tais afirmações sustentam as bases do referencial teórico desta pesquisa, que se apoia, também, nos seguintes textos: Alves e Duarte (2014), Cruz (2016), Dutra (2012), Félix (2016), Ferreira (2018), Mota (2016), Silva *et al.* (2022), Silva e Mazotta (2009), Suplino (2009) e Vygotsky (1989 e 1997)

A partir da revisão sistemática da literatura, constata-se que a criança com TEA não desenvolve um repertório básico que lhe permita estabelecer relações sociais adequadas. Pois, ao seguir um processo diferenciado de relacionamento, impossibilitam-se as interações recíprocas, fazendo com que o sujeito viva em “um mundo” que é só dele, certamente padecendo de uma solidão atroz, da qual não consegue escapar e sobre a qual não temos a mínima possibilidade de compreender, senão exercendo um profundo exercício de empatia.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Nesse sentido, esta pesquisa apresenta como antecedente principal a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2011, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; através da qual, o Estado Brasileiro reconhece que o autismo como uma deficiência que se caracteriza por um *déficit* comportamental “[...] centrado no domínio sociocomunicativo, nas habilidades para interagir socialmente, na capacidade de comunicação pelos instrumentos simbólicos e na capacidade de utilizar a imaginação.” (MOTA, 2016, p.61).

Percebe-se, portanto, que o autismo tornou-se um problema de saúde pública, a tal ponto que a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu, desde 2007, o dia 2 de abril como o dia internacional de reflexão sobre a condição da pessoa com autismo. A partir desta data, constata-se que a prevalência deste transtorno só tem aumentado. De acordo com Blumberg *at a.l* (2013, apud HUGUENIN; ZONZIN, 2016), no ano de 2013, “[...] o governo dos Estados Unidos divulgou a taxa de um caso de autismo para cada 50 crianças entre seis e dezessete anos.”

Mediante tais constatações, justifica-se a relevância deste trabalho, ao problematizar sobre as dificuldades de integração social das crianças com TEA, buscando encontrar possíveis soluções através da atuação do (a) profissional de educação física.

Sabe-se que a prática de esportes e/ou atividades coletivas, orientadas por profissionais desta área, contribuem para promover a integração social entre as crianças, constituindo-se num importante dispositivo de formação, referente a noções básicas sobre convivência social, como: companheirismo, espírito de equipe e convivência com a diversidade, independente da condição social, étnico-racial, de gênero ou neurológica dos seus praticantes.

Assim sendo, no que se refere ao campo da neurodiversidade, compreende-se que a dificuldade na integração social e comunicação constituem-se como bases para o entendimento do Transtorno do Espectro do Autismo. A *American Psychiatric Association* enfatiza que, nos casos das crianças com TEA, mesmo que elas tenham desenvolvido habilidades formais de linguagem, como vocabulário e gramática, a reciprocidade nas interações sociais ainda apresenta-se como prejudicada; visto que a comunicação não verbal, possibilitada pela conjunção entre expressões faciais, variações na fala e gestos, não existe ou mostra-se deficitária (APA, 2013).

Diante do exposto, levanta-se a seguinte questão: Em que medida a atuação do (a) profissional de educação física pode contribuir para fomentar a integração social da criança com TEA?

Nesse sentido, defende-se a hipótese de que, se a criança com autismo apresenta um desenvolvimento deficitário no que diz respeito à linguagem e, conseqüentemente, à comunicação; a atuação do (a) profissional de educação física, através da proposição de atividades coletivas, pode contribuir para integração social dos referidos sujeitos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Esta hipótese foi elaborada com base no método qualitativo, sustentada por uma revisão sistemática da literatura, devidamente arrolada no referencial teórico que ampara a análise desta pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DO (A) PROFESSOR (A) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao excluir uma pessoa do convívio igualitário com as demais, estamos negando-lhe a possibilidade de “existir”, de se reconhecer como outro ser humano. Em termos políticos, estamos impossibilitando a sua vivência comunitária ou, em última instância, a sua condição cidadã (RODRIGUES, 2006).

Nesse sentido, fere-se substancialmente a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que, em sua essência, prevê a participação política dos cidadãos, fundamentando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na qual subsiste o princípio da construção de valores éticos, socialmente compartilhados, com equidade, entre todos e todas (PRESTES, 2015).

Almeja-se, portanto, a construção indiscriminada de condições dignas de vida para os seres humanos, promovendo-lhes oportunidades igualitárias de inclusão social, priorizando-se, essencialmente, o acesso irrestrito à educação. Assim sendo, compreende-se que, por justiça social e por direito, o lugar do aluno e da aluna é compartilhando o espaço coletivo da escola.

Para tanto, torna-se *mister* o desenvolvimento de um amplo processo de educação inclusiva focado no cotidiano escolar, através do qual se estabeleçam modelos de atuação pedagógica que aglutinem, de forma significativa, a rotina que envolve professores (as) e alunos (as), estabelecendo relações de cooperação que congreguem todos (as) os (as) agentes vinculados ao ambiente escolar: direção, coordenação, funcionários (as) e, é claro, os pais e a comunidade na qual a escola se encontra inserida (UNESCO, 1994)

O desenvolvimento de uma proposta de educação inclusiva passa, inicialmente, pela adequação do espaço e do tempo que a criança permanece na escola, dedicando-se a aprender. Nesse sentido, deve-se buscar uma ampla oferta de atividades educacionais conduzidas por profissionais devidamente preparados e verdadeiramente comprometidos com a ética da inclusão.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Para tanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (1994) destacam que o processo de inclusão requer um amplo sistema de suporte e uma rede de apoio que envolva todo o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma “inserção radical” (MANTOAN, 2003), ampla e sistematizada, através da qual, desde o princípio, o objetivo a ser alcançado é não deixar ninguém de fora do ensino regular (BRASIL, 1994).

Nesse contexto, a promoção de uma prática educativa inclusiva deve valorizar, essencialmente, as potencialidades de todos (as) os (as) alunos (as) envolvidos (as) em tal ação, buscando desenvolver habilidades e competências que englobem a integralidade dos seus processos de desenvolvimento. Muda-se, portanto, diametralmente de rota, concentrando-se no que pode ser melhorado e não exclusivamente nas dificuldades apresentadas. Como nos recorda a Declaração de Salamanca: “Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994, p. 1)

Assim sendo, a proposta de uma educação inclusiva abrange, essencialmente, a construção de espaços saudáveis de existência e de convivência voltados para a aprendizagem. Em tais contextos, proporciona-se uma ampla diversidade de possibilidades educativas permeadas pelas tecnologias da informação e conduzidas por profissionais devidamente habilitados, através da busca constante por uma educação continuada de qualidade. Nesse sentido, Prestes (2015, p. 79) afirma:

A instituição escolar inclusiva é como um sistema aberto, dinâmico, flexível e em evolução, que se atualiza nas trocas com a comunidade. É aquela que faz de seu engajamento, na valorização e aceitação das diferenças, a alavanca para criar estratégias pedagógicas que possam ser internalizadas nas reações, nos comportamentos de professores e alunos [...] (PRESTES, 2015, p. 79).

A prática da educação inclusiva retroalimenta-se através do levantamento de diagnósticos constantes, através dos quais se buscam projetar estratégias pedagógicas que atendam aos objetivos propostos pela instituição escolar. Tais práticas, essencialmente criativas (OSTROWER, 1987), devem permear o cotidiano da escola, tornando-se parte integrante da rotina do (a) professor (a), bem como dos que compartilham do referido ambiente. Em síntese, a escola deve se transformar em um espaço de cooperação constante, visando atender à meta principal, que é a inclusão de todos e todas.

Ao reconhecer a Modalidade da Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), conduz a prática pedagógica de professores e professoras em direção à inclusão. Para tanto, torna-se necessário pensar cada aluno e aluna como um ser único e, sem perder jamais a visão da coletividade, projetar ações estratégicas, como, por exemplo, Planejamentos Educacionais Individualizados (PEI).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Por meio de tais procedimentos, os professores e as professoras incorporam a ética da inclusão em suas práticas, partindo do princípio de que a igualdade de oportunidades não pressupõe a igualdade entre os sujeitos, mas o respeito às diferenças. Trata-se, portanto, de uma educação para a cidadania, através da qual os direitos de todos (as) os (as) alunos (as) serão respeitados, atendendo-se ao princípio do acesso universal à educação (UNESCO, 1990).

Partindo-se da premissa que a educação inclusiva é uma modalidade educativa essencialmente democrática, constata-se que a sua prática não se encontra isenta de conflitos e contradições. Tal contexto exige do (a) professor (a) o desenvolvimento de uma grande habilidade dialógica, pois a prática da educação inclusiva encontra-se pautada no diálogo e na abertura para compreensão do outro. Nesse sentido, incluir significa desenvolver empatia. Complementando tal ideia, Prestes (2015, p. 79) afirma que a educação inclusiva:

[...] terá pessoas implicadas e mobilizadas na busca de alternativas que eliminem qualquer tipo de barreira à inclusão educacional e social. Pessoas com atitudes solidárias, cooperativas, com hábitos “adequados” ao exercício de uma cidadania mais saudável, ética e igualitária, que respeita a diversidade e o direito do ser humano (PRESTES, 2015, p. 79)

No contexto da educação inclusiva o (a) professor (a) deve ir ao encontro dos (as) alunos (as) que se encontram isolados (as), esforçando-se, a todo o momento, para que ele (a) se sintam incluídos na turma. Nesse sentido, não deve perder a oportunidade de “educar para a diversidade” aos outros alunos que compõem o grupo, pois não existe inclusão sem transformação de mentalidade. .

No processo de educação inclusiva, o papel do (a) professor (a) é sempre dinâmico, pois a busca pela participação de todos (as) é constante. Na escola inclusiva, ensinar torna-se um grande desafio, um desafio para seres altruístas, que nem sempre alcançam o resultado do seu trabalho de forma imediata. Desse modo, paciência e determinação também devem ser qualidades necessárias aos (às) profissionais que se dedicam ao desafio de ensinar, em um mesmo grupo, pessoas com ou sem necessidades especiais e, assim mesmo, atender ao interesse de todos (as) e de cada um.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Pacheco (2007) considera que o (a) professor (a) que atua em uma escola inclusiva deve buscar atender às necessidades dos seus alunos e alunas de maneira satisfatória e organizada. Para tanto, seguir o currículo, sustentado por um Plano Educacional Individualizado (PEI), torna-se indispensável, pois neles se encontram as orientações necessárias para que o profissional não se perca, aplicando estratégias inoperantes ou descontextualizadas. Mesmo assim, o currículo não pode ser compreendido como uma “doutrina de normas invioláveis”, ao contrário, ele deve ser suficientemente flexível para permitir a realização dos ajustes que sejam necessários.

Nesse sentido, se o artigo 205 da Constituição Brasileira determina que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”, cabe ao (a) professor (a), principalmente no âmbito da educação inclusiva, trabalhar em conjunto com os pais, para que a cidadania seja vivida, de maneira plena, por aqueles (as) que, pelos simples motivo de serem considerados diferentes, experimentam o estigma da exclusão. Em suma, aderir à ética da inclusão é lutar pela construção de uma nação que se sustenta na riqueza inalienável da diversidade humana.

REVISÃO DA LITERATURA

O (a) profissional de educação física dedica-se a promover, através da sua área específica de formação e conhecimento, a saúde integral dos seres humanos, procurando conjugar os campos da cognição, com o do desenvolvimento corporal. Nesse sentido, através da prática de atividades coletivas, desenvolve-se o senso de pertencimento a um grupo, respeito, responsabilidade, justiça, empatia e confiança.

As brincadeiras e os jogos são grandes aliados neste processo, pois enquanto a primeira potencializa a comunicação, a criatividade e a ludicidade; ao praticar futebol, vôlei, handebol ou basquete, aprimora-se a socialização das crianças, colaborando para promoção de uma formação solidária e cidadã, através da qual se respeitam os limites e a diversidade.

Além disso, a prática da educação física fomenta um estilo saudável de vida e a consciência corporal, também previne doenças e lesões, ajudando na reabilitação tanto do corpo quanto da mente. Assim sendo, não foi por acaso que o (a) profissional desta área tornou-se um (a) dos (as) mais requisitados (as) durante a pandemia (a partir de março de 2020), contribuindo, mesmo que de forma remota, para manter ativos e saudáveis todos aqueles que se viram solidariamente obrigados ao isolamento social.

Parece-nos óbvio que a pandemia nos ajudou a compreender o que é estar no mundo e não poder interagir plenamente com ele. Em certa medida, esta é a condição das crianças com autismo, visto que, por conta do seu *déficit* comunicacional, encontram barreiras que dificultam a sua integração social. Para melhor compreender esta questão, vejamos o que diz Félix (2016, p. 69):



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Quando nos deparamos com indivíduos cujas características não estão de acordo com os padrões esperados por nossa representação de normalidade, ocorre uma ruptura na rotina da interação social, o que causa um estado de aparente desorientação (FÉLIX, 2016, p. 69)

Seguindo a linha de argumentação do autor supracitado, percebe-se que esta “aparente desorientação”, certamente poderá nos levar a tentar estabelecer formas “não naturais” de contato, o que pode se constituir em um erro grave (SUPLINO, 2009). Assim sendo, ao propor jogos e brincadeiras, o (a) profissional de educação física deve estar atento (a) para o fato de procurar contextualizar suas intervenções.

Nesse sentido, além de utilizar comandos diretos, curtos e objetivos, as proposições de integração social, realizadas por este (a) profissional, devem sempre visar à constituição de grupos, pois estes, no entender de Vygotsky (1989), impulsionam o aprendizado, ao proporcionarem situações nas quais o uso dos símbolos linguísticos é inevitável.

Destaca-se, ainda, que para Vygotsky (1989), a fala, enquanto elemento da linguagem e expressão do pensamento de uma criança, constitui-se em um importante instrumento de integração entre os sujeitos e, portanto, é fundamental no processo de educação. Contudo, ela não é o único instrumento de mediação possível, existem outros mecanismos que podem e devem ser explorados, como: a linguagem gestual; as manifestações artísticas (o desenho, a pintura, a dança e o teatro, por exemplo); bem como as expressões corporais. Neste último aspecto, inclusive, o campo da educação física pode oferecer uma contribuição bastante significativa, pois o corpo constitui-se no principal suporte para suas intervenções, sempre vinculado, de maneira indissociável, com a mente.

No que se refere aos aspectos do campo da linguagem, desta feita no entender de Vygotsky (1997), o que se almeja é partir da ideia de um “desenvolvimento natural”, para outra mais complexa: “o desenvolvimento cultural”. Cruz (2016, p. 93), elucida-nos esta questão, da seguinte maneira:

[...] o “desenvolvimento cultural” da criança reestrutura seu pensamento, modificando o curso de seu desenvolvimento biológico. Sendo assim, favorecer este processo torna-se fundamental para que seja possível ocorrer a compreensão da deficiência. [...] No caso de alunos com deficiência intelectual, observamos que a prática pedagógica muitas vezes se afasta do contexto sociocultural quando apresenta propostas excessivamente simples e até mesmo infantilizadas (CRUZ, 2016, p. 93).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Assim sendo, quando um (a) profissional de educação física, sensível à ética da inclusão, depara-se, no exercício de suas atividades, com um (a) aluno (a) com TEA, ou qualquer outra deficiência; em primeiro lugar, ele (a) deve reconhecer o direito que aquela criança tem de conviver com as outras de sua idade, dentro do contexto real de suas existências, e, então, deve passar a explorar as possibilidades de crescimento que a integração propicia, não só para o sujeito, mas para todos que se encontram envolvidos nesse processo.

Sabe-se, contudo, que algumas crianças com TEA apresentam sérios problemas no seu desenvolvimento físico-motor. Nesse caso, o (a) profissional deve informar-se sobre as necessidades e limitações particulares daquele (a) aluno (a), procurando saber como pode contribuir para a reabilitação dele (a). Silva e Mazotta (2009) referem-se que a integração com outras crianças que não possuem condição de deficiência e apresentam habilidades mais desenvolvidas; se devidamente estimuladas, sem comparações que as inferiorizem, pode contribuir de maneira significativa para o seu processo de reabilitação.

No caso da educação física escolar, na qual o (a) profissional encontra-se vinculado a um currículo, seguindo diretrizes e planejamentos específicos, não é necessário que ele (a) deixe de explorar determinado conteúdo por conta da presença de um (a) aluno (a) com deficiência, mas, sempre que possível, deve adaptá-lo, de modo que o (a) aluno (a) possa executá-lo dentro dos limites de sua condição. Nesse caso, regras e papéis envolvidos em um jogo, por exemplo, podem ser modificados.

Diante dessa situação, faz-se necessário que o (a) profissional esclareça aos outros (as) alunos (as) que as modificações não foram realizadas com o intuito de beneficiar o (a) colega com deficiência, mas para que ele (a) tivesse a oportunidade de interagir socialmente com os (as) demais. Assim sendo, incentiva-se uma postura de aceitação e respeito, fazendo com que todos (as) compreendam a importância do processo de inclusão, que foi promovido, inicialmente, por outro: o da integração (ALVES; DUARTE, 2014).

Ainda no que refere à contribuição da educação física escolar para a formação social do indivíduo, Silva, Almeida, Gois, Nascimento e Filho (2022) afirmam que o (a) profissional de educação física tem, diante de si, o desafio de estabelecer a relação entre os conteúdos ministrados durante as aulas e a compreensão sobre a complexidade social na qual seus (suas) alunos (as) encontram-se inseridos (as). Assim sendo, para que possa contribuir para o pleno desenvolvimento de sua assistência, deve busca ampliar o senso crítico da mesma, através da promoção de práticas coletivas devidamente contextualizadas com a realidade social dos seus alunos e alunas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Aprofundando a questão sobre a apropriação da cultura por meio das atividades esportivas praticadas nas aulas de educação física escolar, Ferreira (2018, p. 301), com base nos princípios da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, reflete sobre as contradições que a inclusão de objetivos particulares, como no caso da integração das crianças com deficiência, por exemplo, impõe sobre as práticas coletivas. Nesse sentido, o referido autor afirma que:

[...] a atividade esportiva é antropomórfica. Seu motivo pode ser classificado em duas dimensões: por um lado, possui um motivo geral, historicamente determinado, a saber: O desenvolvimento histórico-social da corporeidade humana; por outro, a atividade esportiva possui motivos particulares, em que expressam formas lúdicas, estéticas, agonísticas, competitivas, todos elementos completamente carregados do humano – uma condição para que a atividade esportiva se desenvolva. No caso dos motivos particulares, as ações/operações interpostas na atividade definirão a preponderância de um ou outro motivo, podendo um mesmo conteúdo conter mais de um motivo particular, a depender da estrutura da atividade (FERREIRA, 2018, p. 301).

Dutra (2012) amplia a referida discussão, ao propor a resposta da seguinte pergunta: como fazer com que a educação física inserida no contexto da escolar, trabalhe integralmente a condição humana? A sugestão apresentada pelo autor é direta e objetiva: através da criatividade, fazendo com que as crianças descubram a si mesmas e, conseqüentemente, desenvolvam relações construtivas com os outros sujeitos e com o meio ambiente que as circunda.

Para tanto, ele salienta que o (a) profissional deve acreditar no potencial de mudança que se abriga no seu ofício. Desse modo, deve propor vivências saudáveis que sustentem interações sociais repletas de valores positivos. Complementando tal pensamento, Dutra (2012) enfatiza que a prática de esportes coletivos, como vôlei, basquete e futebol, nos quais se tornam imprescindíveis a cooperação, o trabalho coletivo, o contato físico e o espírito de equipe; constitui-se num momento privilegiado para o desenvolvimento da integração social do grupo, inclusive no tange ao propósito maior de incluir crianças com deficiências.

Em resumo, o (a) profissional de educação física que acredita no seu trabalho e incentiva a construção de uma escola inclusiva, deve ser uma pessoa motivada e criativa. Motivada para enfrentar as contradições que a prática da integração social de pessoas com deficiência lhe impõe, e criativa, ao ponto de perceber que, sem preparação, espontaneidade e naturalidade, nenhum processo de transformação será verdadeiramente pleno.

METODOLOGIA



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A pesquisa constitui-se a partir de uma revisão sistemática da bibliografia, apresentando-se dentro de uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1995), através da qual foram analisados artigos científicos selecionados por meio de um levantamento sistemático, realizado em diferentes bancos de dados (Google Acadêmico, PubMed e Scielo). Destaca-se que tal levantamento corresponde ao estado da arte desta pesquisa, que abrange materiais impressos e digitalizados, constituindo-se em um *corpus* significativo sobre o tema enunciado (GIL 2002).

O referido material de análise é composto por artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2005 e 2020, que observam aos seguintes critérios de inclusão: 1. Apresentar referência explícita ao trabalho realizado pelo (a) profissional de educação física, 2. Diante da amplitude das atividades encontradas (condicionamento, controle de obesidade, qualidade de vida ou atividade motora), foram selecionadas publicações que se referissem exclusivamente à categoria “integração social” e 3. Dentre todos os diferentes propósitos deste campo, foram incluídos unicamente os artigos que tratassem de crianças com TEA. Foram excluídos livros, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses.

Aplicando-se tais critérios, constituiu-se um *corpus* analítico formado por 7 (sete) publicações, quais sejam: Aguiar e Duarte (2005), Duarte (2016), Tomé (2007), Lima e Delalíbera (2007), Pereira *et al.* (2019), Schilemann *et al.* (2020) e Silva (2018).

Destaca-se que as referidas publicações foram analisadas com bases nas seguintes categorias enunciadas no referencial teórico: “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (DSM-5), 2013; MOTA, 2016), “integração social” (MAZOTTA, 1999), “inclusão” (CAMARGO, 2017; MANTOAN, 2003), “papel social do (a) profissional de Educação Física (SILVA, *et al.*, 2022)”, “Contextualização” (SUPLINO, 2009; CRUZ, 2016), “Desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 1997), “condição humana” (DUTRA, 2012); e “pedagogia histórico-crítica” (FERREIRA, 2018).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Pesquisas apontam para o fato de que algumas crianças com TEA não demonstram interesse em praticar atividades físicas, por um lado porque apresentam dificuldades na motricidade global e, por outro, porque se sentem impossibilitadas de estabelecer interações sociais; além de não conseguirem demonstrar emoções e empatia. Compreende-se que tais afirmações estão corretas, porém a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa refere-se, também, à falta de contextualização adequada à realidade do (a) aluno (a) com deficiência, como uma das possíveis causas desse suposto desinteresse (SUPLINO, 2009; CRUZ, 2016; SILVA *et al.*, 2022)



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Aguiar e Duarte (2005), por exemplo, destacam a faceta competitiva que se apresenta na maioria das atividades esportivas. Nesse sentido, estes autores referem-se à necessidade de que os (as) profissionais de educação física, ao trabalharem dentro da ética da inclusão, procurem, de maneira criativa, programar jogos que apresentem como objetivo promover a integração social entre todas as crianças, evitando, dessa forma, que aquelas que apresentam algum tipo de deficiência, sintam-se menos capazes, por conta de um mau desempenho em uma competição. Desse modo, evitam-se frustrações ou culpabilidades.

Outro ponto importante, destacado pelos autores supracitados, refere-se ao uso de reforçadores positivos, quando a criança com TEA participa de uma atividade coletiva proposta pelo (a) profissional de educação física; visto que tais atitudes incentivam tanto a cognição quanto a motricidade, permitindo a socialização com os (as) demais colegas; concretizando, dessa forma, um dos pilares da educação física, que é o desenvolvimento integral do ser humano.

De certa maneira, para que o (a) profissional obtenha sucesso no uso desses reforçadores, seria interessante que ele (a) tivesse algum tipo de formação complementar em Análise do Comportamento Aplicado (ABA). Trata-se de uma ação terapêutica intensa, baseada na Teoria Comportamental, que se desenvolve, em parte, num consultório de psicologia e, em outra, na própria casa do paciente, com a participação ativa da família; dentro de um esquema programado de ações rotineiras, devidamente reforçadas, que visam possibilitar a autonomia da criança com autismo. Destaca-se que, muito embora a ABA receba críticas, tem se mostrado como uma abordagem psicológica bastante eficiente e promissora para a criança com TEA, pois se sustenta em evidências científicas devidamente comprovadas. Corroborando com tal afirmação, Duarte (2016, p. 54) explicita que a Abordagem do Comportamento Aplicada (ABA) tem:

[...] ampliado o repertório em várias áreas do desenvolvimento, tais como: imitação motora e verbal, contato visual, vocabulário receptivo (referente ao vocabulário isolado e também compreensão e resposta de comandos) e expressivo, comunicação não verbal, habilidade motora, brincar funcional e de atenção compartilhada (DUARTE, 2016, p. 54).

Compreende-se, portanto, que o objetivo principal da ABA é atuar no processo de adaptação da criança com TEA, reforçando os comportamentos mais adaptativos e funcionais, ao tempo em que possibilita a diminuição, ou eliminação, dos comportamentos avaliados com inadequados.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Para tanto, o (a) profissional deve cultivar a persistência e a determinação. Nesse sentido, Tomé (2007) refere-se que o (a) educador (a) deve sempre estar disposto (a) a reestruturar ações previamente planejadas, para atender às necessidades do seu (sua) aluno (a) com TEA; visto que, como já destacamos anteriormente, atividades novas, que fogem da rotina ou envolvem regras e competição, podem causar frustração e, conseqüentemente, o desinteresse desse (a) aluno (a) pelas aulas de educação física (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Reforça-se a ideia que o objetivo central de tais ações é a integração social. Cientes dessa meta, Lima e Delalíbera (2007) referem-se à importância do (a) aluno (a) com TEA se adaptar às aulas de educação física. No entender dessas autoras, a referida prática potencializa o estabelecimento de relações entre as crianças, de modo que aprimorem a sua consciência corporal por meio da relação com o próximo. Nesse sentido, para além da fala (VYGOTSKY, 1989), o contato corporal potencializado pelas atividades coletivas, também se constitui num importante instrumento de mediação entre os sujeitos.

Contudo, Pereira, Bizo, Ferraz, Paiva e Soares (2019), ao escreverem um artigo com o objetivo de auxiliar o (a) profissional de educação física que atua junto a crianças com TEA, reconhecem as dificuldades que este (a) profissional enfrenta no que se refere ao seu processo de educação continuada e, conseqüentemente, em debater com outros (as) colegas sobre as adaptações necessárias ao trabalho voltado para o referido público alvo.

Diante de tal constatação, mediante as necessidades inerentes à condição da criança com autismo, os (as) autores (as) supracitados (as) recopilaram alguns estudos que apresentam sugestões úteis, que podem ajudar a estes (as) profissionais. Tais sugestões abrangem temas relacionados ao autismo como: *déficit* de comunicação, hipersensibilidade auditiva ou dificuldade de lidar com as alterações na rotina.

No caso da dificuldade de integração social, os (as) referidos (as) autores (as) recomendam a consulta da Cartilha de Autismo e Educação (BRUNI *et al.*, 2013, p. 16), principalmente no que se refere às sugestões de “[...] oferecer coisas interessantes, como comidas ou brinquedos; oferecer ajuda; pedir ajuda; fazer algum elogio; dar sinais de afeto; fazer perguntas; obter sua atenção; e persistir até obter a resposta da criança com TEA.” Complementando tais sugestões, Araújo (2017) também recomenda:

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 (ARAÚJO *apud* PEREIRA, BIZO, FERRAZ, PAIVA; SOARES, 2019, p. 14),



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Outra questão importante destacada neste artigo e que tem relação direta com integração social da criança com autismo, refere-se à desestabilização comportamental que ruídos estranhos, com alta intensidade ou emitidos abruptamente, podem causar nestas crianças. Assim sendo, recomenda-se que o (a) profissional esteja atento ao barulho produzido durante as aulas; muito especialmente no que se refere à elevação no tom da voz (gritar, por exemplo), ao uso de apitos, à sonorização acústica da aula (música muito alta) ou qualquer outro tipo de sinal sonoro. Tudo isso pode irritar profundamente uma criança com autismo, levando-a ao isolamento ou, ainda pior, ao não desejo de participar da aula, impossibilitando, dessa forma, qualquer tipo de socialização.

Ainda no que se refere à necessidade da escola fomentar o processo de educação continuada aos (às) profissionais de educação física, e como a deficiência em tal formação interfere na integração das crianças com TEA, no caso específico de uma escola pública de Teresina, no estado do Piauí; Silva (2018, p. 4) afirma o seguinte:

Ao término do estudo constatamos a problemática que a escola enfrenta no atendimento das crianças autistas quanto a sua infraestrutura e disponibilidade de materiais nas aulas de Educação Física, além de uma pedagogia aplicada pelo professor da disciplina que não favorece a total inclusão das crianças autistas, que segundo ele é resultado de uma cultura organizacional que não possibilita a inclusão, apenas inserção do aluno autista. Da mesma forma, que o corpo pedagógico técnico afirmou que a escola recebe o aluno autista, mas não oferece a formação continuada aos professores, o que prejudica a inserção do autista na vida escolar (SILVA, 2018, p. 4).

Por fim, seguido esta mesma linha de pensamento, referente à necessidade de formação especializada dos (as) profissionais de educação física, no sentido de adquirir novos conhecimentos que lhes possibilitem promover a integração social das crianças com TEA, através dos exercícios físicos e das atividades esportivas; Schliemann, Alves e Duarte (2020) apresentam sugestões relevantes, chegando à conclusão que os (as) referidos (as) profissionais, além de terem a necessidade de estarem devidamente preparados (as) para lidar com o tal processo; precisam ter garantidos os direitos de adquirirem conhecimentos atualizados, que agreguem qualidade ao seu papel social de agentes promotores de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Diante do que foi exposto, considera-se que, por meio de jogos e atividades lúdicas, as crianças com TEA podem, mediante a intervenção de um (a) profissional de educação física, devidamente preparado (a), adquirir; além de consciência corporal e benefícios como: senso de realização, melhoria na autoestima, oportunidade de fazer amizades e superar limites; também uma maior integração nas suas relações sociais.

Nesse sentido, diante do objetivo proposto nesta pesquisa; qual seja: refletir sobre a importância da atuação do (a) profissional de educação física, no seu papel de promover a integração social da criança com TEA; considera-se que estes (as) profissionais devem buscar estimular a integração de tais crianças, através da adaptação de suas práticas, tanto no que se refere à condição particular de cada aluno (a) com deficiência, quanto ao contexto comunitário de sua realidade concreta.

Diante disso, compreende-se que a contribuição social desta pesquisa reside no fato de ter delineado as possibilidades que os (as) profissionais de educação física têm de explorar a riqueza do ambiente escolar, pois é neste contexto que se vivencia a realidade dos seus (suas) alunos (as), contribuindo, dessa forma, tanto para o desenvolvimento de sua autonomia quanto para a concretização da conquista de uma cidadania plena.

Comprova-se, portanto, mediante a análise dos artigos elencados, que a contribuição científica desta pesquisa reside no fato de constatar que a utilização de atividades lúdicas e cooperativas, nas aulas de educação física, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da inteligência social de todos (as) que participam deste processo, sejam eles (as) neurotípicos (as) ou não.

Por outro lado, compreende-se, também, que a criança com TEA tem a possibilidade de ampliar as experiências de integração social vivenciadas nas aulas de educação física, expandindo-as para outros núcleos de socialização que se encontram ao seu redor, como a própria família ou o grupo de crianças de sua vizinhança. Nesse sentido, a escola está cumprindo o papel social que se espera dela.

Considera-se, ainda, que a prática da educação física constitui-se em um dos campos mais privilegiados para o desenvolvimento integral da criança com TEA, principalmente no que se refere à possibilidade de experimentar diferentes tipos de intercâmbios, sejam através dos jogos, das brincadeiras ou da simples convivência cotidiana com os (as) demais colegas; o que, de fato, corrobora com a hipótese levantada nesta pesquisa.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Em suma, sugere-se que, os cursos de graduação em educação física devem procurar incluir nos seus projetos pedagógicos, em caráter obrigatório, por questões de relevância social e com base na legislação em vigor; disciplinas voltadas para a formação de profissionais preparados para trabalhar em prol da inclusão social de indivíduos com deficiência. Só assim, as crianças com TEA terão a oportunidade de demonstrar, através da integração entre corpo e mente, que possuem a capacidade de se desenvolver e evoluir em condições de igualdade com as demais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 02, p. 233-240, maio/ ago. 2005. doi: 10.1590/S1413-65382005000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso, In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 28, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/kfHVzTG6zBh8jRF9Xz48KPL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Autism spectrum disorder*. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5 th (DSM-5). Edition. Washington DC: American Psychiatric Association, p. 50-59, 2013.

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.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v,15, p. 77-88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/P6p4y7ZqzhBVVfTPhXhB3Jc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, Acesso em 18 25 mar. 2022.

BRASIL **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE: Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf> , Acesso em 12 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2021 – **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 18-112, de 13 de dezembro de 1990. Brasília, Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/>. Acesso em 22 mar. 2022.

BRUNI, A. R. *et. al.*. **Cartilha de autismo e educação**. São Paulo/SP, 2013.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Editorial. In: **Revista Ciência Educ.** , Bauru, v. 23, n.1, p. 1-6, 2017. Disponível em: [doi.https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001](https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001). Acesso em 20 mai.2022.

CRUZ, M. M. da. AVALER: a construção de um ambiente virtual de aprendizagem para estimular o letramento de alunos com deficiência intelectual. In: CAMINHA, V. L. P. dos S.; HUGUENIN, J. Y.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, p. 91-106, 2016.

DUARTE, C. P.; SCHEWARTZMAN, J. S.; MASUMOTO, M. S.; BRUNONI, D. Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: relato de um caso. In: CAMINHA, V. L. P. dos S.; HUGUENIN, J. Y.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, p. 45-56. 2016.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



DUTRA, W. G. Aspectos sociais na Educação Física Escolar. In: **EFDeportes.com, revista digital**. Buenos Aires, ano 17, n, 172, Set. de 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd172/aspectos-sociais-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FELIX, P. Acessibilidade atitudinal: uma contribuição da fonoaudiologia ára pessoas com Transtorno do Espectro do autismo. In: CAMINHA, V. L. P. dos S.; HUGUENIN, J. Y.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, p. 68-75, 2016.

FERREIRA, A. L. A. Estrutura e função social da atividade esportiva e o processo de apropriação da cultura: contribuições para a atividade de ensino na Educação Física Escolar. In: **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v.30, n. 54, p. 295-307, julho/2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p295>. Acesso em: 26 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUGUENIN, J. A. O.; ZONZIN, M. A lei da esperança. In: CAMINHA, V. L. P. dos S.; HUGUENIN, J. Y.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, p. 11-22, 2016.

LIMA, A. de; DELALÍBERA, E. S. A contribuição da educação física na socialização da criança autista. In: **Anais do V EPCC Encontro Internacional de Produção Científica**. Maringá: PR, CESUMAR (Centro Universitário de Maringá), 23 a 26 de out de 2007. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOTA, A. C. W. Alguns apontamentos sobre transtornos do espectro do autismo e acessibilidade atitudinal. In: CAMINHA, V. L. P. dos S.; HUGUENIN, J. Y.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, p. 57-66, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** , 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 mar.. 2022.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PACHECO, J.(org.). **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, S. A.; BIZO, N. J.; FERRAZ, D. da S.; PAIVA, D. S.; SOARES, D. B-S. Educação Física escolar para crianças com transtorno no espectro autista: contribuições para professores (as) de Educação Física. In: **Revista Saber Acadêmico**. Presidente Prudente/SP, n. 28, p. 2-15, jul./dez. 2019. ISSN 1980-5950. Disponível em:
https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200904093818.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

PRESTES, I. C. P. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. 1 ed., Curitiba, PR: IESDE, Brasil 2015.

RODRIGUES. D. (org.). **Atividade motora adaptativa**. São Paulo: Artes Médicas. 2006.

SCHILEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação Física Inclusiva e autismo: perspectivas dos pais, alunos, profissionais e seus desafios. In: *Brazilian Journal of Physical Education and Sport*. July 2020 34(Esp.):77-86. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/343727127>. Acesso em 24 jun. 2022.

SILVA, A.R. da; ALMEIDA, A. T. de S.; GOIS, O.P. de; NASCIMENTO, M. M. do; FILHO, J. M. S. A contribuição da educação física escolar na formação social do indivíduo. In: **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p, 1-7, e24811326551, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.26551>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, G. T. da. A Educação Física na esteira da educação inclusiva: o papel do professor de educação física junto aos alunos autistas. In: **Anais do VII ENALIC**. Campina Grande/PR, Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/51231> ; Acesso em 23 jun. 2022.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



SILVA, L. J. A. L.; MAZZOTTA, M. J. S. Importância da inclusão na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral. In: **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbio do Desenvolvimento**. v. 9, n. 1, p. 9-32, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8122>. Acesso em 15 jun. 2022.

SUPLINO, M. **Vivências inclusivas de alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Diferenças, 2009.

TOMÉ, M. C. A Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal dos autistas. In: **Movimento e Percepção**. V.8, n.11, Espírito Santo do Pinhal: SP, p.231-248, 2007, Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo, ATLAS, 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Tailândia - Jomtien, 1990. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso: 25 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 21 mar. 2022.

UNITED NATIONS (ONU). **Resolution adapted by the general assembly on 18 december 2007**. *United Nations Official Document*, 2008. Disponível em:

<https://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/62>. Acesso em 22 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. V. fundamentos de defectologia. Madri: Visa, 1997.