

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

GÉSSICA RIBEIRO FRONCEK

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2024

GÉSSICA RIBEIRO FRONCEK

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado
ao Curso de Educação Física da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para obtenção do grau de Licenciada em
Educação Física

Orientadora: Roseli Belmonte Machado

Porto Alegre

2024

GÉSSICA RIBEIRO FRONCEK

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado ao Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Roseli Belmonte Machado

Aprovada em _____ de _____ de 2021 pela Banca Examinadora:

Prof.ª. Dra. Roseli Belmonte Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Aline Miranda Strapasson
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Dedico esse trabalho aos meus familiares, Maria, Marcos e Mariza, que
sob muito sol, fizeram-me chegar até aqui, na sombra.*

RESUMO

O objetivo foi de problematizar as situações de inclusão de estudantes com TEA em aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação Física escolar de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS. O método adotado na execução deste projeto foi a realização de entrevistas com os participantes, tais entrevistas foram gravadas e transcritas, e estavam compostas por 12 questões, as quais foram subdivididas em 3 tópicos: a) formação e conhecimento sobre o autismo, b) estratégias e possibilidades para inclusão na Ed. Física, c) sentido da inclusão para os docentes. O tópico (a) estava composto por 3 questões, o (b) estava composto por 7 questões, enquanto no (c) havia 2 questões. Com base nas análises realizadas é possível concluir que os professores não possuem uma metodologia de inclusão de alunos com TEA em suas atividades propostas, nem formas adaptadas de aulas para estes alunos. Embora os professores acolham e incentivem os alunos a participarem das aulas, mesmo sem adaptá-las, os seus conhecimentos limitados quanto a abordagem e a adaptação de aulas para alunos com autismo não suprem as demandas de tais alunos. Visto que a inclusão de alunos atípicos no ensino regular tende a aumentar, é notável que não só a escola, assim como os profissionais da educação precisam buscar informação e capacitação para conseguir trabalhar com as demandas destes alunos.

Palavras chaves: Autismo. Educação Física. Ensino Fundamental. Inclusão.

ABSTRACT

The objective was to problematize the situations of inclusion of students with ASD in Physical Education classes of the Final Years of Elementary School in a state public school in the city of Porto Alegre/RS. The method adopted to carry out this project was to conduct interviews with the participants. These interviews were recorded and transcribed and consisted of 12 questions divided into 3 topics: a) knowledge and training about autism, b) strategies and possibilities for inclusion in physical education, c) the meaning of inclusion for teachers. Topic (a) had 3 questions, topic (b) had 7 questions, while topic (c) had 2 questions. Based on the analysis conducted, it is possible to conclude that teachers do not have a methodology for including students with ASD in their proposed activities, nor adapted forms of classes for these students. Although the teachers welcome and encourage the students to participate in the classes even without adapting them, their limited knowledge of the approach and the adaption of classes for atypical students does not meet the demands of these students. The increasing inclusion of atypical students in mainstream education signifies the need for both schools and education professionals to acquire information and qualification to effectively deal with the demands of these students.

Key words: Autism. Physical Education. Elementary school. Inclusion.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1.INTRODUÇÃO | 7 |
| 1.1. JUSTIFICATIVA | 9 |
| 1.2. PROBLEMATICA DA PESQUISA | 11 |
| 1.3. OBJETIVOS..... | 12 |
| 1.3.1. OBJETIVO GERAL | 13 |
| 1.3.2. OBJETIVO ESPECÍFICO..... | 13 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 13 |
| 2.1. HISTÓRICO DA INCLUSÃO NA ESCOLA..... | 13 |
| 2.2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 16 |
| INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 18 |
| 3.METODOLOGIA..... | 22 |
| 4.DISSCUSSÕES E RESULTADOS..... | 27 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 33 |
| 6.REFERÊNCIAS..... | 35 |
| 7.ANEXO 1..... | 39 |
| 8.ANEXO 2..... | 40 |

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a inclusão de indivíduos com deficiências ou necessidades especiais é um tema amplamente debatido tanto no âmbito social quanto no educacional. Neste cenário, estão sendo desenvolvidos mecanismos para regulamentar o processo de inclusão, assegurando que esses indivíduos tenham seus direitos garantidos de maneira igualitária.

No cenário nacional, uma das ferramentas para promover a educação inclusiva, tanto nas instituições públicas quanto privadas, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta legislação estabelece, no capítulo V, que a educação para alunos com deficiências deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, garantindo a esses estudantes acesso a um currículo, métodos, técnicas e recursos educativos adaptados às suas necessidades, entre outros aspectos.

Conforme Alves (2002), a educação inclusiva envolve não apenas a presença de todos, mas também a garantia de qualidade na educação. Isso implica que os alunos devem ter acesso não só ao conhecimento existente, mas também às formas e oportunidades para criar novas produções, possibilitando uma participação criativa e significativa no mundo.

Nesse contexto, a escola inclusiva precisa estar preparada para ajustar seu currículo e seu ambiente físico para atender às necessidades de todos os alunos. É essencial que ela busque implementar uma mudança de abordagem no contexto educacional, com o objetivo de influenciar a sociedade como um todo.

Segundo Bosa (2006), o planejamento para atender crianças com TEA deve ser adaptado ao seu estágio de desenvolvimento. Para crianças mais novas, as prioridades devem incluir aspectos como a fala, a interação social, linguagem e a educação, entre outros, que são considerados essenciais para promover a inclusão da criança com TEA.

Portanto, indivíduos diagnosticados com TEA requerem acompanhamento especializado para receber o tratamento mais apropriado para suas necessidades específicas, permitindo assim seu desenvolvimento e a compreensão de seus próprios limites (Rezende, 2021).

De acordo com Kupfer (2004), é necessário promover uma transformação na forma como a sociedade vê a criança com TEA. É crucial que a escola e os professores fundamentem suas práticas na compreensão dos diversos aspectos desse transtorno, incluindo suas características e os impactos no desenvolvimento infantil.

Focando na inclusão escolar em aulas regulares de Educação Física, é fundamental considerar diversas abordagens para a prática dessa disciplina, reconhecendo e acomodando as diferenças entre os alunos, (Rechineli; Porto; Moreira, 2008).

Estudos demonstraram que professores de Educação Física com uma atitude favorável à inclusão foram mais eficazes do que aqueles com uma atitude desfavorável, pois proporcionaram mais oportunidades práticas e alcançaram um maior nível de sucesso (Dupoux; Wolman; Estrada, 2005; Elliott, 2008).

Deste modo, é necessário que o professor compreenda que incluir alunos nas aulas de Educação Física vai além de simplesmente adaptar a disciplina; trata-se de adotar uma abordagem educacional que valorize a diversidade e esteja empenhada na criação de uma sociedade inclusiva (Chicon, 2005). No que diz respeito ao currículo, ele não precisa se distinguir apenas pelos conteúdos, mas sim pelas técnicas, métodos de organização e adaptações específicas para atender às necessidades dos alunos (Bueno; Resa, 1995). Fazem parte do planejamento os objetivos, os conteúdos e as atividades, bem como as adaptações, os métodos de ensino e os recursos (Sant'anna et al., 1998). Quanto aos objetivos, uma vez estabelecidos, o professor deve ajustá-los somente quando for necessário, respeitando a individualidade e as habilidades dos alunos (Pedrinelli; Verenguer, 2004).

Pesquisas mostraram que atividades que favorecem a inclusão são aquelas físicas, recreativas e esportivas (Lieberman; Houston-Wilson, 2002; Munster; Aversan, 2011), jogos cooperativos (Oliveira, 2009) e jogos e brincadeiras populares (Chicon, 2005).

A atividade física desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades em indivíduos com TEA, abrangendo tanto as competências sociais e motoras quanto a melhoria do condicionamento físico e da saúde. Para essas crianças, as atividades físicas ajudam a aprimorar o equilíbrio, a coordenação, a força, a resistência, a flexibilidade e o planejamento motor. Além disso, no que tange ao comportamento, é possível observar uma redução nos movimentos estereotipados e nos comportamentos agressivos (XAVIER, 2020).

No entanto, ainda se observa a presença de obstáculos à inclusão educacional do aluno com TEA, tanto em turmas regulares quanto em classes especiais. Segundo Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), muitos profissionais enfrentam um certo receio ao trabalhar com alunos com TEA, seja por falta de conhecimento sobre o assunto ou pela preocupação com a possibilidade de não obterem respostas efetivas das intervenções pedagógicas aplicadas.

Nessa abordagem, fatores como a falta de conhecimento sobre o TEA e as crenças formadas ao seu redor parecem influenciar a prática pedagógica dos professores. Muitos deles possuem conceitos distorcidos sobre o Transtorno, principalmente no que diz respeito à comunicação dos alunos com TEA (Schmidt et al., 2016; Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Martins, 2007). Há uma tendência entre os docentes de ver o ambiente escolar apenas como um espaço de socialização para esses alunos, o que limita seu ensino e aprendizado

(Gomes & Mendes, 2010; Martins, 2007). Outros professores enxergam a inclusão como uma oportunidade para desenvolver habilidades funcionais, em vez de focar em conteúdos acadêmicos, o que leva a um atraso escolar significativa entre esses alunos (Schmidt et al., 2016).

Durante o tempo que frequentei a escola, eu pude perceber que o ambiente e os professores são acolhedores. Minha vivência como professora, através da residência pedagógica foi interessante, pude absorver aprendizados e demonstrar ensinamentos que carreguei comigo para os alunos. Me senti satisfeita com as aulas e com as atividades, infelizmente a falta de material era presente, mas com adaptações nas atividades foi possível dar conta desse aspecto. Em uma das turmas que eu lecionei, possuía um aluno com TEA, aos poucos fui observando a participação dele nas aulas, que eram poucas, e nessas observações, comecei a dialogar com ele sobre as atividades que ele gosta e que conhece, para analisar uma possível adaptação nessa atividade para que ele participasse. E foi dessa maneira que me surgiu a ideia de realizar o trabalho de conclusão de curso com essa temática.

Por conta dessa experiência, penso na importância da realização desse estudo, visando a análise de como é feita a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, ou seja, quais mudanças e adaptações são realizadas nas atividades propostas. E dando ênfase no papel do professor diante desses desafios e na sua importância nesse processo de aprendizagem e evolução do aluno.

1.1. JUSTIFICATIVA

O interesse por essa pesquisa surgiu no momento em que comecei o Estágio de Docência de Educação Física na Educação Infantil, em 2022, em uma creche em Porto Alegre/RS. Nesse estágio, ministrei aulas de Educação Física para uma turma de Jardim B, com crianças entre 5 e 6 anos. Nessa turma, tínhamos a presença de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com grau de suporte moderado-severo, o que tornava desafiadora a comunicação e a participação dela nas aulas de Educação Física. A parte desafiadora, foi por conta de que a criança não era verbal e, dessa forma, não conseguimos, muitas vezes, saber o que ela queria. Se mostrou hiperativa, participava pouco das atividades, mesmo sendo convidada, e, ainda com algumas adaptações nas atividades propostas nas aulas, não tínhamos sua participação.

Durante o tempo do estágio (03 meses), convivi com essa criança dois dias da semana, e, em muitos momentos, fora da aula de Educação Física. Acompanhava a turma em

momentos de intervalos, na hora do brinquedo, no pátio e em outras atividades no decorrer do período em que estava na Creche. Até aquele momento, não tinha tido qualquer contato com o Transtorno do Espectro Autista de perto, e essa foi a minha primeira vez. No começo foi difícil, não tinha muito conhecimento de como lidar e do que fazer, mas foi melhorando ao longo do tempo, fui me aproximando pouco a pouco, desde a chegada na turma, a própria criança se aproximou, procurava contato físico na forma de estender a mão. E, em certos momentos eram gritos, agitação, chutes e socos nas paredes. Após algumas semanas, eu já estava bem próxima, e passava a maioria do tempo junto dela, conversando, brincando e estimulando. A comunicação da parte dela era estendendo a mão ou pegando na minha mão e levando até onde queria ir. Eu sempre a acompanhava no pátio, ficava o tempo todo no balanço, que era o momento preferido dela. Em pouco tempo, me apeguei e criamos um vínculo durante o tempo que estive na Creche.

Durante as aulas de Educação Física, ela costumava não participar, pois se manifestava de modo muito hiperativo. Mas, de qualquer maneira, tentei fazer com que participasse, o que aconteceu uma vez. Essa participação foi na aula de encerramento que eu planejei, e uma das brincadeiras era com pneus. As crianças tinham que atravessar de um lado para o outro por cima dos pneus (pulando ou caminhando), e essa foi a atividade que ela participou por algumas vezes. Foi incrível, fiquei muito feliz por conta da participação dela e pela iniciativa, por ter gostado e se divertido. Terminei o estágio com o coração explodindo de felicidade. Foi um momento único e de muito aprendizado. Foi como se tivesse completado uma “missão”, de grande importância e muito valor.

Após eu saber sobre o estudante, comecei a dialogar, perguntar do que ele gostava, quais esportes, atividades ele gostaria de fazer, e tentei adaptar algumas atividades para que participasse das aulas e das atividades, incentivei sua participação, e, em algumas aulas, ele prontamente participou. Em outras, disse que não gostava daquele esporte, mas ficou praticando uma outra atividade diferente que gostava. Saber o interesse e as escolhas dos estudantes é importante para planejar a aula, além de propiciar que os estudantes de inclusão sejam envolvidos e participem das atividades com os outros estudantes, que se sintam bem, valorizados e acolhidos por ambas partes.

Decidi pesquisar sobre esse tema porque acredito que é muito importante ter a inclusão de todas as formas, inclusive e necessariamente nas aulas de Educação Física. Penso, ainda, na possibilidade de como reverter os obstáculos, como participação, interação, planejamentos, para que o estudante se sinta à vontade para participar da aula. Além de

diversificar ou adaptar atividades, e com essas mudanças, fazer com que a melhora desses pontos colabore para o desenvolvimento dos estudantes e para a área da Educação Física.

Percebo, a partir de minha experiência, que as escolas não têm muita preparação para lidar com estudantes que precisam ser incluídos nas atividades, nas aulas de Educação Física. E que, às vezes, o professor não possui preparação para lidar com essa situação, e, por conta disso, não consegue mudar esse ponto. Fui bolsista do Programa Residência Pedagógica em uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre/RS, e a turma que ministrei as aulas de Educação Física, do oitavo ano do ensino fundamental, possui um estudante que tem um grau leve de TEA. E mesmo sabendo dessa inclusão, nas observações das aulas que realizei antes de me tornar a professora da turma, não via um incentivo ou uma preparação do próprio professor de Educação Física.

1.2. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Quais as situações de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista são consideradas por professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação Física escolar de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo Geral

Problematizar as situações de inclusão de estudantes com TEA em aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação Física escolar de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS.

1.3.2. Objetivos Específicos

Identificar os saberes dos professores de Educação Física da escola investigada sobre TEA.

Debater as estratégias e possibilidades usadas pelos docentes para inclusão de estudantes com TEA nas aulas de EF.

Identificar o que os docentes compreendem sobre inclusão e TEA.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. HISTÓRICO DA INCLUSÃO NA ESCOLA

Ao longo dos anos, a educação tem passado por inúmeras mudanças no cenário das políticas públicas educacionais. Tem se buscado a implementação do processo inclusivo em todos os âmbitos da sociedade, dentre eles o escolar. Diante disso, Declaração de Salamanca, afirma que a educação é um direito de todos:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3)

As políticas públicas educacionais brasileiras relacionadas à inclusão foram moldadas pelas orientações de múltiplas instituições. As declarações educacionais envolvidas no processo inclusivo, a Declaração de Jomtien, em 1990, a Declaração de Salamanca, em 1994, a Declaração de Guatemala, em 2001, e a Convenção de Nova York, em 2009 (Kassar, 2011). Com embasamento nos documentos produzidos, teve início a trajetória da educação inclusiva no cenário brasileiro.

Essas mudanças iniciaram através de movimentos sociais, com a presença de pessoas com deficiência para as pessoas com deficiência (Lanna Júnior, 2010). E certificou-se na Constituição Federal de 1988, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esses preceitos foram assinalados pela Lei nº9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que possui como uma de suas leis, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Constituição Federal, 1996). A LDB ressalta que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996).

E as Leis de Diretrizes de Bases Nacionais (LDBN), assegura que na área de educação especial no ensino regular deve constar com:

I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II-terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
V-acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a educação inclusiva começou a ser adotada em outras normas da área de educação especial. Isso é evidenciado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. E define a educação inclusiva como um modelo educacional, assim ressaltando:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino..

No que diz respeito ao público atendido pela Educação Especial conforme a Resolução nº 2/2001, aos estudantes que participam da educação básica na concepção da inclusão escolar, o documento obtém orientações para a integração dos alunos da educação especial na educação básica. Estabelecendo as condições necessárias para o acesso ao currículo, aos espaços escolares e à formação dos professores.

Nos anos 2000, diversos documentos legais e propostas para a inclusão escolar foram elaborados na área da educação especial. Entre eles, destaca-se o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado em dezembro de 2003, com o objetivo de "apoiar a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos" (Brasil, 2004). O programa visava organizar o acesso das crianças e jovens à educação e promover a capacitação de profissionais e professores em todo o Brasil (Brasil, 2004).

Com a inserção da Política Nacional de Educação Especial na concepção da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as redes de ensino regulares precisaram adaptar e organizar serviços para atender os alunos do público da educação especial, que até então estavam em instituições privadas filantrópicas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferece suporte complementar e suplementar, foi um dos principais focos da política em 2008, sendo disponibilizado em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares (Brasil, 2008).

A legislação educacional foi ajustada para adotar a abordagem de "sistema educacional inclusivo", conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Este decreto regula a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos da educação especial, oferecendo assistência técnica e financeira às instituições privadas filantrópicas. Segundo Garcia e Michels (2014), o sistema educacional é definido por um programa formal de ensino oferecido por instituições públicas, como escolas estaduais, federais e municipais.

Em 2015, foi criada a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que reúne as regulamentações nacionais voltadas para a inclusão social. O Estatuto estabelece que o poder público deve garantir o "acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com os demais indivíduos". Além disso, enfatiza a inclusão de "conteúdos curriculares, em cursos de nível superior, relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento" (Brasil, 2015).

A regulamentação para a educação sob a ótica da inclusão revela como as políticas foram estruturadas para garantir o acesso e a permanência dos alunos do público da educação especial em diferentes níveis e etapas da educação nacional. Essas políticas, no entanto, têm sido influenciadas por uma abordagem de direito

formal que se concentra mais na lógica dos serviços do que na efetiva implementação de ensino e educação para todos.

2.2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Quando o TEA se torna tema de debates, gera uma gama de comentários com diferentes ideias e conceitos sobre a condição, mas o mais importante sobre o tema é saber como trabalhar e entender o aluno com TEA, considerando que perante a sociedade o indivíduo neurodivergente pode acabar sendo marginalizados socialmente.

O TEA é um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado principalmente pela dificuldade na comunicação verbal, alterações nas interações sociais, comportamentos repetitivos e estereotipados, e um interesse limitado em atividades diárias. Este transtorno acaba afetando três importantes áreas: comportamento, comunicação, imaginação, interações sociais e linguagens. (Barbosa, 2022)

Na área da linguagem, comunicação e imaginação, são notados principalmente: atraso ou ausência total da fala; grande dificuldade em iniciar ou manter uma conversa; uso repetitivo e estereotipado da linguagem; e falta de jogos ou brincadeiras de imitação sociais variadas e espontâneas, adequadas ao nível de desenvolvimento. Quanto às interações sociais, observa-se: dificuldades em formar relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento, falta de reciprocidade social ou emocional, e um comprometimento significativo no uso de vários comportamentos não verbais (Barbosa, 2022).

Os sinais do autismo tendem a surgir muito cedo na vida de uma criança (antes dos três anos de idade). Quanto mais cedo esses sinais forem reconhecidos, maiores serão as chances da criança receber intervenções adequadas e mostrar melhorias significativas e eficazes em seu desenvolvimento (Silva, M; Mulick, 2009). Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2013), os sintomas do TEA podem prejudicar significativamente o dia a dia dos indivíduos afetados, dificultando suas realizações educacionais e sociais.

Segundo a American Psychiatric Association [APA], (2013), prevalece a ideia de que os comportamentos sociais dos indivíduos com TEA se desenvolvem de forma incompatível com sua cultura, especialmente em relação às interações sociais, devido à dificuldade em estabelecê-las ou à sua total ausência. Essa situação é agravada pelos déficits de comunicação, que também são uma característica dessa condição.

As características de comunicação das crianças com TEA têm sido analisadas desde os estudos de Kanner (1943), abrangendo tanto as formas de expressão quanto as de recepção, incluindo aspectos verbais e não-verbais. O atraso no desenvolvimento da linguagem pode ser atribuído a deficiências na imaginação e na capacidade de usar símbolos (Tamanaha, 2000).

Em indivíduos com TEA, há evidências robustas indicando a presença de transtornos do desenvolvimento da coordenação (TDC), afetando tanto as habilidades motoras amplas, como a coordenação bilateral, quanto as habilidades motoras finas, relacionadas à escrita e caligrafia. (Kaur, 2018)

No que diz respeito ao desenvolvimento da coordenação motora, do indivíduo com TEA pode ter dificuldades para compreender o corpo como um todo, tanto em movimento quanto em suas partes. Isso pode ocorrer quando as funções de cada segmento corporal são ignoradas ou não reconhecidas, resultando em ações, movimentos e gestos mal ajustados. Dessa forma, a dificuldade em estruturar o esquema corporal também afeta o desenvolvimento do equilíbrio e da lateralidade, que são funções fundamentais para a aprendizagem cognitiva e a conquista da autonomia. (Carvalho 2021).

Entre as conexões relacionadas às percepções sensoriais e motoras em crianças com TEA, é possível observar uma dificuldade mútua em lidar com estímulos sensoriais e motores, resultante de desordens tanto voluntárias quanto involuntárias. (Evêncio KMM, 2019)

Um diagnóstico preciso e um plano de tratamento motor podem oferecer uma nova perspectiva para as áreas de cognição, comunicação social e comportamento. No entanto, é essencial que o diagnóstico de TEA inclua uma avaliação motora apropriada, com medidas motoras confiáveis, e envolva intervenções e avaliações realizadas por profissionais especializados e terapeutas físicos que tratem das deficiências funcionais. (Bhat AN, 2020)

Segundo Fernandes (2004), as abordagens educacionais e terapêuticas para crianças com TEA têm como objetivo promover o desenvolvimento social e, portanto, devem incluir atividades em duplas ou pequenos grupos. Essas atividades lúdicas são projetadas para ampliar e diversificar as habilidades de comunicação da criança com autismo. A brincadeira é uma construção social e que as experiências sociais são essenciais para o desenvolvimento infantil.

Além de ser vista como uma atividade socialmente construída, a brincadeira desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. (Vygotski, 2000). Ela permite à criança a absorção da cultura ao seu redor, já que, durante o brincar, ela (re)cria as situações, cenários, diálogos, objetos, regras, comportamentos, valores e formas de interação do grupo social (Góes; Leite, 2003).

Mas cada pessoa tem suas características. Independente de ser do mesmo nível, cada um tem seus aspectos e individualidades. Assim, como cada um tem suas restrições e trejeitos, cada um possui sensibilidades de formas diferentes. Maciel esclarece que:

Grande parte das pessoas autistas tem Distúrbio de Integração Sensorial (DIS): seus sentidos podem ser hipo ou hiperdesenvolvidos. Podem ser capazes de ouvir sons quase inaudíveis, como um alfinete caindo ao chão ou a água correndo nos encanamentos, ou ter sensibilidade a ruídos altos, como liquidificadores e furadeiras; sentir cheiros imperceptíveis para as demais pessoas; podem não suportar luzes fluorescentes, por perceber a luz oscilando como um estroboscópio devido à corrente alternada; toques e outros contatos lhes podem ser desagradáveis; texturas de tecidos e alimentos podem ser desagradáveis (Maciel, 2009, p3).

Embora seja muito difícil lidar com todos esses fatores e com o diagnóstico, é muito importante o apoio da família. Quando se diagnostica uma criança com TEA surgem uma série de emoções e sentimentos diversos. A família se sente despreparada e o entendimento do diagnóstico compromete a identidade, a dinâmica e a estrutura familiar, exigindo que se adaptem diante dessa situação. Em muitas etapas podem aparecer dificuldades, mas isso não o impossibilita de ter uma vida escolar ativa, estabilidade em um emprego, de se formar na faculdade, de construir uma família.

Em relação ao tratamento, não existe um tratamento específico que vá garantir funcionalidade para todos. Mas, segundo Rivière, o apoio e acolhimento incondicional da família é um fator importantíssimo para a participação e evolução do indivíduo em suas participações educacionais e terapêuticas.

2.3. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, como área de estudo, aborda a cultura do corpo e inclui temas relacionados ao esporte em um contexto social, como dança, ginástica, jogos, entre outros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se estabelece como um guia fundamental que define os conteúdos, competências e habilidades necessárias e progressivas que os alunos devem adquirir durante a educação básica. Além disso, serve como referência para a elaboração dos currículos das redes e sistemas escolares, ajudando a alinhar a formação dos professores, a avaliação, a criação de materiais educacionais e os requisitos para uma infraestrutura apropriada para o avanço da educação.

Nesse contexto, a BNCC desempenha um papel crucial, uma vez que define claramente as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar, promovendo uma base de igualdade educacional que leva em conta e respeita as particularidades de cada indivíduo. Essa igualdade também deve se refletir nas oportunidades de acesso e permanência nas instituições de ensino básico, garantindo que o direito à educação seja efetivamente realizado.

Diante desse cenário, é crucial que as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, bem como o planejamento anual das instituições de ensino e as atividades diárias das escolas, considerem a necessidade de superar essas desigualdades. Para alcançar isso, os sistemas de ensino e as escolas devem se planejar com um enfoque claro na equidade, reconhecendo que as necessidades dos alunos são diversas e distintas.

Segundo a BNCC, existem três aspectos essenciais que são comuns às práticas corporais: o movimento do corpo como elemento central; uma estrutura interna (com diferentes níveis de complexidade) baseada em uma lógica própria; e um produto cultural relacionado ao lazer, entretenimento e/ou à manutenção da saúde e bem-estar corporal. Cada prática corporal discutida faz parte de uma das seis unidades temáticas exploradas durante o Ensino Fundamental. As unidades temáticas são: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Em alinhamento com o projeto pedagógico, a educação física ajuda no desenvolvimento das habilidades dos alunos para analisar, entender, explicar e

intervir na realidade social em que estão inseridos, de maneira autônoma, criativa e crítica. (Nascimento, 2010).

A disciplina, como parte do currículo da Educação Básica no Brasil, tem procurado maneiras de garantir que estudantes com deficiências possam acessar e aproveitar ao máximo as atividades nas escolas regulares (Van Muster, 2009).

Uma escola inclusiva é aquela que proporciona ensino de qualidade a todos os seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade, e adaptando-se às potencialidades e necessidades individuais de cada estudante (Brasil, 2004).

É fundamental considerar a Educação Física como uma área que estimule a reflexão dos alunos, oferecendo ensinamentos sobre movimentos que possam ser aplicados no cotidiano. Esses movimentos devem possibilitar aos alunos avanços sociais e melhorar sua qualidade de vida não apenas no aspecto biológico, mas também no social. É essencial tratar o aluno com autismo como um ser humano em movimento, assegurando-lhe, como a qualquer outro, o direito à mínima autonomia (Ravazzi; Gomes, 2011).

Os professores de Educação Física devem reconhecer que alunos com TEA requerem um ambiente de ensino estruturado, assim como os demais alunos, mas ajustado às particularidades do transtorno do aluno. É essencial levar em conta o tempo necessário para a aprendizagem desses alunos, que podem responder mais lentamente aos estímulos, mas eventualmente apresentam respostas positivas (Alves, 2014).

Eles também devem promover as necessidades, habilidades e capacidades desses alunos, ajustando as atividades de acordo com suas particularidades. É importante lembrar que, ao lidar com alunos com necessidades especiais, devemos integrá-los com as mesmas práticas que usamos com outros alunos, oferecendo elogios quando apropriado e incentivando sua participação em todas as atividades.

Considerando que indivíduos com TEA enfrentam desafios na área da linguagem, o professor deve se comunicar de forma tranquila, destacando apenas as instruções essenciais para a realização das atividades. No que diz respeito à educação motora, o papel do professor é essencial, pois, no início, a criança autista irá copiar os movimentos e se ajustar às regras. Ao realizar o contato verbal, deve dialogar brevemente e de forma clara, com poucas palavras, para que o aluno consiga entender a proposta, e assim não perder o foco na explicação do que colocará em prática. O professor precisa entender e ter a compreensão de que a inclusão é

indispensável no âmbito escolar. E que o seu método pedagógico irá agregar no aprendizado e na forma de se relacionar do aluno com autismo com os outros alunos (Ravazzi; Gomes, 2011).

Na educação física adaptada, não cabe ao aluno ajustar-se ao professor; pelo contrário, é o professor que deve adaptar-se às necessidades do aluno (Ravazzi; Gomes, 2011, p.8).

As aulas de Educação Física podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor dessas crianças, e desempenham um papel fundamental nesse processo, pois promovem melhorias nas coordenações motoras, habilidades sociais e qualidade de vida (Fonseca; Magalhães; Ribeiro, 2012).

As atividades que envolvem o desenvolvimento motor de alunos com autismo são realizadas conforme as suas necessidades, começando pelas mais fáceis e chegando as mais difíceis. Inserindo atividades, brincadeiras e jogos de menor complexidades para incentivar e estimular suas capacidades e ter contato com a vivência motora, a qual pode possibilitá-los de desenvolver conceitos motores e psicomotores, os permitindo evoluí-los (Ramos; Fernandes, 2011).

Para que o aluno tenha interesse nas atividades, e obtenha respostas positivas, é crucial o incentivo e colaboração da família, professor e ambiente escolar no qual está inserido (Coelho, 2011). Irá ajudar o aluno a ter domínio do seu corpo, noção de espaço, equilíbrio e tempo. Consegue ter controle sobre suas emoções e diminuir seus atos de impulsividade e hiperatividade (Padilha et al., 2017).

A prática de exercícios físicos tem um impacto importante na melhoria do equilíbrio, coordenação, força, resistência, flexibilidade e habilidades motoras de planejamento, além de poder contribuir para a redução de comportamentos estereotipados e agressivos. Assim, a participação de alunos com TEA nas aulas de Educação Física é mais eficaz quando é guiada por professores bem capacitados (Cardoso, 2023).

É importante ressaltar que as atividades em Educação Física precisam ser ajustadas para atender às necessidades específicas das crianças com TEA, criando um ambiente acolhedor que possibilite aos alunos enfrentar desafios e superar dificuldades. Os professores devem implementar estratégias pedagógicas inclusivas

que reconheçam as particularidades e habilidades individuais de cada aluno. (Diash; Berravine, 2020).

No que diz respeito à inclusão bem-sucedida de alunos autistas no sistema educacional, é crucial adotar uma abordagem colaborativa que envolva toda a equipe escolar, incluindo professores, profissionais de apoio, terapeutas e familiares. A comunicação e o compartilhamento de experiências, bem como a criação de planos educacionais personalizados, são aspectos essenciais para garantir o êxito do processo de inclusão (Laureano; Fiorini, 2021).

Por fim, conclui-se que as aulas de Educação Física possuem muitos pontos positivos para o aluno atípico, desde a sua autonomia, desenvolvimento motor e qualidade de vida. E tê-lo inserido nas aulas é crucial para conseguir desenvolver essas habilidades. O papel do professor é de grande importância para que o aluno consiga evoluir, aprender e gostar de estar na escola participando das atividades e aulas propostas. O acolhimento dos colegas, do professor e do ambiente escolar é um fator indispensável nessa trajetória.

3. METODOLOGIA.

Este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa aborda questões muito específicas e foca em aspectos da realidade que não podem ser quantificados nas ciências sociais. Em vez de lidar com variáveis numéricas, essa abordagem explora um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, mergulhando mais fundo nas relações, processos e fenômenos que não se prestam à simples operacionalização. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se distingue por não utilizar números ou comparações estatísticas, mas sim por promover uma compreensão e análise das interações sociais, buscando refletir e investigar novas perspectivas para o problema em questão.

A pesquisa foi usada para entender e avaliar a complexidade da inclusão dos alunos na escola, e como a abordagem dos professores pode influenciar no aspecto inclusivo da educação física.

A técnica utilizada para obter o objeto de análise, foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é um método de coleta de dados que envolve uma conversa contínua entre o entrevistado e o pesquisador, sendo o pesquisador quem direciona a conversa com base em seus objetivos específicos. Dessa forma, apenas as informações do entrevistado que são diretamente relevantes para a pesquisa são consideradas. A autora afirma que essa abordagem cria uma clara distinção entre o narrador e o pesquisador, já que ambos participam da entrevista com interesses distintos.

3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo é conhecida como um conjunto de metodologias das comunicações, que se encontram cada vez mais sutis e em constante evolução, a fim de se aperfeiçoar na análise de discursos extremamente diversos. Neste estudo, tem a finalidade de explorar os sentidos e significados atribuídos pelos professores entrevistados em relação a inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física, com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das entrevistas aplicadas, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às respostas obtidas.

É uma técnica analítica reconhecida e amplamente utilizada em pesquisas educacionais, a fim de compreender os significados das falas, e transpor a objetividade das palavras, e com base nas inferências, interpretar e conectar os objetivos da pesquisa, o conteúdo analisado e o referencial teórico, através do tratamento de dados, produzir e selecionar os dados referentes a pesquisa, com informações que podem ser confrontadas com observações já existentes, permitindo o estabelecimento de comparações e a recorrência nos dados produzidos.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

3.1.1. Pré-análise

A pré-análise é uma etapa de sistematização dos dados com a finalidade de formar o corpus da pesquisa. O "corpus" refere-se ao conjunto de documentos que serão utilizados nos procedimentos analíticos. (Bardin, 2016). Nesta etapa, é feita a leitura dos documentos utilizados, sendo nesse caso o questionário, as respostas dos participantes, as gravações feitas e as transcrições dessas entrevistas. Além disso, separar em grupos ou categorias para facilitar a análise dos documentos, e se estão de acordo com o objetivo da pesquisa.

3.1.2. Exploração Do Material

Nesta etapa, o corpus definido precisa ser examinado de forma mais detalhada, com o intuito de identificar as unidades de registro e as unidades de contexto. “Os dados brutos são processados para que se tornem significativos (ou seja, que revelem informações relevantes) e válidos.” (Bardin, 2016). Deste modo, é feita a leitura das entrevistas, a escuta das gravações e as transcrições, após explorar cada tópico citado anteriormente, colocarmos o material dividido por tema ou categoria. Neste estudo em questão, foram divididos em três categorias, a) Formação e conhecimento sobre tea, b) Estratégias e possibilidades para inclusão na Ed. Física, c) Sentido da Inclusão para os docentes.

3.1.3 Tratamento dos Resultados e Interpretação

Este é o momento para intuição, análise reflexiva e crítica. Nessa etapa, o objetivo do tratamento dos resultados é entender e captar os conteúdos presentes em todo o material coletado através dos instrumentos (Fossá, 2013). Salientam-se as

etapas de codificação e categorização, que permitem e facilitam a interpretação e a realização de inferências (Bardin). Ressaltando que o material foi dividido em categorias a,b e c, e assim fazendo com que a análise fosse mais específica em cada categoria, podendo visualizar cada detalhe das entrevistas.

O estudo de caso foi realizado na cidade de Porto Alegre, em uma escola estadual, localizada na zona leste. A entrevista contou com a presença de três professores, um professor que atua nos ensinos infantil, fundamental e médio, uma professora que atua no ensino infantil e uma professora que atua nos ensinos infantil e médio, os três são atuantes na área de Educação Física. As entrevistas aconteceram na escola, de forma presencial, em dias separados, com horário marcado conforme a disponibilidade de cada um. Todas as entrevistas seguiram o mesmo modelo de roteiro, com duração de 8 a 10 minutos, as mesmas foram gravadas no momento de aplicação do questionário e transcritas posteriormente.

Antes da aplicação da entrevista, os entrevistados foram informados sobre o projeto de pesquisa, a metodologia adotada neste trabalho e como seria realizada as entrevistas, ressaltando que poderiam e deveriam responder com base em seus conhecimentos e vivências diárias, que não teria resposta certa ou errada.

Após conversa com os professores sobre as entrevistas, foi lhes dado um Termo de consentimento Livre Esclarecido Individual (TCLE), com a segurança de que seus dados seriam mantidos sob sigilo, e somente a entrevistadora terá acesso, após essa introdução foram obtidas as assinaturas do TCLE de forma presencial autorizando a entrevista e os dados para fins acadêmicos de forma anônima.

O questionário utilizado é semiestruturado, mas a entrevista permitia a inclusão de novas perguntas em seu decorrer, a fim de esclarecer ou desenvolver melhor as respostas, e que se fosse necessário, essas novas perguntas seriam realizadas após o término da resposta à pergunta anterior.

Os temas abordados nas entrevista foram:

- a) Formação e conhecimento sobre o TEA.**
- b) Estratégias e possibilidades para inclusão na Ed. Física.**
- c) Sentido da Inclusão para os docentes.**

Ao total foram realizadas 3 entrevistas, entre 1 de julho e 5 de julho, cada uma das entrevistas com suas singularidades. Após as entrevistas, na semana seguinte foi iniciado o processo de transcrição e análise dos dados obtidos em cada

uma delas. O estudo de caso se concentrou em uma instituição de ensino fundamental e médio, localizada na zona leste de Porto Alegre.

É uma instituição que possui uma infraestrutura básica, contando com 4 prédios e 2 espaços para aulas de Educação Física. Um prédio em que fica localizado a secretária, salas de aulas e sala dos professores; um prédio em que se localiza a direção; um prédio com as salas de aula e refeitório e outro com salas de aula e o local em que ficam armazenados os materiais das aulas de Educação Física, um espaço utilizado para atividades lúdicas, além da biblioteca. Existem três quadras para aulas de Educação Física, mas somente duas podem ser utilizadas.

O pátio da instituição tem espaços para a realização de outras atividades ao ar livre. A quadra localizada na parte de baixo possui cestas de basquete e espaço para colocar instrumentos para esportes de rede. Na quadra de cima, temos espaço para esportes de rede, esportes de invasão, esportes de marca, além de possibilitar a execução de jogos e brincadeiras.

No espaço de atividades lúdicas é possível realizar atividades mais voltadas para esportes de luta, ginástica, além da possibilidade de realização de jogos e brincadeiras. A sala de materiais possui alguns colchonetes, armários com bolas, coletes, cones, cordas, bambolês, jogos de tabuleiros e uma mesa de tênis de mesa. Os materiais disponíveis para uso coletivo, além de não se ter em grande quantidade, muitos dos que estavam disponíveis necessitavam de reparos.

No âmbito da Educação Física, a qual é o foco deste trabalho, há três professores responsáveis por ministrar as aulas desta disciplina nesta escola, são eles: Leonardo, Alice e Joana. Os quais são professores com formação em Licenciatura na área da Educação Física. Professor 1, professora 2, professora 3.

O instrumento de pesquisa foi constituído de uma entrevista semiestruturada. O questionário possui 12 perguntas que envolvem o conhecimento, as adaptações, as estratégias e os desafios relacionados à inclusão de alunos com autismo em suas aulas. A entrevista foi gravada separadamente com cada um dos professores. Os nomes usados neste trabalho a fim de identificar os professores são fictícios, para preservar a identidade dos mesmos.

Baseado nos objetivos desta pesquisa e na avaliação do conteúdo das entrevistas, foi utilizado o método proposto por Bardin (2001) quanto a análise do conteúdo obtido.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47)

E através disso, seguimos a teoria de Bardin, separando o processo de análise em fases, iniciando com a fase pré-analítica que se baseia na exploração do material e interpretação dos depoimentos. Quanto as entrevistas na fase pré-analítica, foi realizada a leitura do material coletado. Partindo para as outras fases do processo analítico, foi realizada a compreensão da leitura, especificamente a compreensão das respostas, a fim de encaixá-las em suas respectivas temáticas. Após as designações das respostas em seus temas, foi feita a interpretação dos depoimentos, que culminou em sua distribuição dentre as distintas categorias.

As perguntas do questionário foram divididas em 3 categorias a fim de facilitar a análise de dados. Segue abaixo as categorias centrais e quais questões foram incluídas em cada uma.

- a) Formação e conhecimento sobre o TEA – Perguntas 1, 2, 3.
- b) Estratégias e possibilidades para inclusão na educação física – Perguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12.
- c) Sentido da Inclusão para os docentes – Perguntas 4, 11.

A análise de dados foi feita através de uma entrevista composta por 12 perguntas. As quais foram divididas em três categorias: categoria (a) formação e conhecimento sobre o TEA; categoria (b) estratégias e possibilidades para inclusão na educação física; categoria (c) sentido da inclusão para os docentes. Durante a entrevista foram realizadas perguntas para verificar a importância da inclusão dentro das aulas de Educação Física.

Os professores entrevistados concederam a entrevista assinando um termo de consentimento livre e individual, o qual citava que seus nomes ficariam sob sigilo, ou seja, os nomes incluídos nessas entrevistas são fictícios. E após cada pergunta citada com a resposta dos professores, eu irei expor meu ponto de vista quanto aos pontos abordados com base em minhas experiências e aprendizados relacionados ao tema, ao lidar com alunos atípicos em aulas que ministrei em estágios e na residência pedagógica, além das pesquisas realizadas sobre o TEA e inclusão de alunos com

necessidades especiais nas aulas de educação física, e o interesse pelo tema abordado.

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise dos dados segue pelas categorias previamente organizadas e que estiveram presentes na elaboração das questões sobre os docentes.

4.1 FORMAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE O TEA

Na categoria (a), que fala sobre formação e conhecimento sobre o TEA, foram discutidas as questões: 1, 2 e 3. Em relação a formação e conhecimento sobre o TEA entendo que os docentes não possuem um conhecimento amplo do assunto . Por exemplo, na fala do professor 1, podemos ver:

“eu tenho conhecimento por cima, não fiz cursos e nem especializações”(Professor 1).

Em relação a fala das professoras 2 e 3, podemos observar que possuem um conhecimento básico do assunto:

“eu tenho conhecimento do assunto, fiz alguns cursos, não fiz especialização” (Professora 2).

“eu tenho conhecimento por buscas sobre o assunto por conta minha mesmo, por palestras, mas não tenho especialização” (Professora 3).

Como vimos, em uma pesquisa realizada por Misquiatti (2014), os professores possuem um entendimento limitado sobre a comunicação de indivíduos com TEA e recebem uma formação insuficiente sobre o tema. Por essa razão, Bridi (2001), enfatiza a necessidade de os professores buscarem educação continuada que os capacite e forneça as ferramentas necessárias para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, conforme explicado. Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005), citados por Silva, Rozek e Severo (2018), acrescentam que, para garantir uma inclusão de qualidade para alunos com TEA, a formação dos professores é essencial.

No decorrer de muitos avanços, é fundamental manter a formação contínua dos professores, garantindo que estejam sempre atualizados com as melhores práticas e as pesquisas mais recentes. Isso pode ser feito através de cursos ou seminários

focados em TEA e inclusão, permitindo o aprimoramento das habilidades e assegurando uma abordagem pedagógica de alta qualidade (XAVIER, 2020).

Para que o professor possa atuar de maneira eficaz na inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física, é crucial que ele compreenda bem o TEA, incluindo suas características e necessidades específicas. Além disso, é importante que o educador esteja ciente das dificuldades que esses alunos podem enfrentar em comunicação, interação social e comportamento. Compreender esses aspectos permitirá ao professor ajustar suas práticas pedagógicas e as atividades propostas, de forma a atender às necessidades e potencialidades dos alunos. Assim, o professor deve fornecer o suporte adequado para maximizar o aproveitamento de cada atividade (FRANCO, 2020).

4.2 ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Na categoria (b), que fala sobre estratégias e possibilidades para inclusão na educação física, foram discutidas as questões: 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 12.

Em relação a estratégias e possibilidades para inclusão nas aulas de Educação Física, citando o ponto de adaptações de atividades durante as aulas, foi constatado que os professores não buscam realizar adaptações durante as aulas. Na fala da professora 2 e 3, podemos ver:

“não faço adaptações nas aulas, o aluno trabalha da forma que ele consegue” (Professora 2).

“eu não faço adaptações, mas evito o barulhão” (Professora 3).

Em fala do professor 1, observa-se que não enfatiza se faz ou não adaptações:

“na verdade, participa junto com a turma e que depois busca fazer uma atividade a parte” (Professor 1).

Bortolotto (2009), afirma que, a adaptação dos materiais pedagógicos é essencial, envolvendo o lado lúdico sempre que possível. Os jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial, pois estimulam de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo e social. Ambos métodos são importantes para a inclusão

e socialização, fazendo-as compreender seus sentimentos, regras, habilidades e interações com os colegas.

Nesse mesma categoria, mas sobre suporte para melhorar a inclusão, observou-se que cada professor mencionou opiniões diferentes. Como podemos ver:

“acredita que a ajuda dos colegas e com alguma aula sobre o tema para os alunos entenderem sobre o tema” (Professor 1).

“questão de recursos humanos e que ajudaria muito ter uma pessoa para auxiliar e acompanhar o aluno” (Professora 2).

“grande resistência é relacionada a família aceitar o diagnóstico e buscar tratamento” (Professora 3).

Drago e Manga (2018), destacam a importância de elaborar planos de ensino individualizados que forneçam suporte especializado, ajustando o conteúdo, as estratégias pedagógicas e o ambiente escolar para facilitar a integração dos alunos com TEA ao currículo. Mas segundo, (Souza; Barbosa, 2016; Matos et al., 2012), a maneira como a criança se adapta ao ambiente social e escolar, incluindo suas ações e comportamentos nesses contextos, está intimamente ligada à sua dinâmica familiar, que é o principal suporte para que ela saiba adequar a esses ambientes.

Nessa mesma categoria, temos os desafios dos professores, foi constatado que não possuem desafios ou que não sabem se tem desafios para incluir os alunos em suas aulas. Observa-se essas considerações nas seguintes falas dos professores 1, 2 e 3.

“até agora não nessa escola ainda não tive.” (Professor 1).

“eu não sei se tem desafios para incluir, porque às vezes o mais complicado é os que não são né” (Professora 2).

“não, sabe que eu acho que é bem tranquilo.” (Professora 3).

Seguindo a linhagem de desafios, foi mencionado se possuem alguma técnica específica para obter comportamentos positivos dos alunos. Foi notado que professores 1 e 2 relataram que não possuem técnicas específicas e enfatizam que os alunos participam de suas aulas. Segue a falas dos professores 1 e 2.

“Não nada específico todos participam bem.” (Professor 1).

“Não, eu acho que assim aqui com o tempo a gente vai lidando com as situações” (Professora 2).

Já a professora 3, enfatiza que possui comportamento positivo. Segue abaixo:

“Sim, sim, sim, eu incentivo.” (Professora 3).

Gracioli e Bianchi (2014), destacam que o principal desafio para o educador ao receber um aluno com autismo em sua turma será descobrir maneiras inovadoras de ensinar, adaptando as atividades e ajustando o conteúdo de acordo com as necessidades do aluno. E (Matos et al., 2012), cita que a afetividade e acolhimento desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento integral do indivíduo, envolvendo os aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Em conexão com o comportamento positivos, temos o comportamento desafiador, as professoras 1 e 2 foram bem objetivas, alegando que possuem desafios com os alunos com TEA. Segue a respostas:

“sim” (Professora 2).

“sim” (Professora 3).

Já o professor 1, relatou que:

“às vezes nem todos gostam das atividades propostas” (Professor 1).

Segundo a (APA), o TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação, nas interações sociais e pela presença de comportamentos repetitivos. Bezerra (2020), enfatiza que a educação inclusiva requer a reestruturação das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente os com TEA. Isso implica adaptar o currículo e as estratégias de ensino para fomentar a participação ativa e o aprendizado significativo desses alunos. No âmbito das adaptações curriculares, é fundamental que os educadores criem estratégias de ensino personalizadas, levando em conta as habilidades, interesses e desafios específicos de cada aluno com TEA.

Partindo para as estratégias facilitadoras para a inclusão dos alunos nas aulas, obervou-se que a base que os professores tem para lidar com esse aspecto é tratando sem fazer diferenças dos outros colegas e com a ajuda da turma, nas falas a seguir:

“eu trato de forma normal, sem fazer diferença para eles se sentirem à vontade” (Professor 1).

“sempre com auxílio dos colegas” (Professora 2).

“eu não diferencio, mas não faço estratégias em aula, planejo uma aula normal.” (Professora 3).

E segundo Bortolotto (2009), as estratégias podem ser feitas através da adaptação de materiais pedagógicos, jogos e brincadeiras utilizando o meio lúdico são importantes para o desenvolvimento social e cognitivo. E assim, aprendendo a lidar com sentimentos como a frustração.

E por fim, a última pergunta da categoria, é relacionada as estratégias adaptadas nas aulas de Educação Física. Foi analisado que os professores não fazem adaptações durante as aulas. Visualizando isso diante das falas:

“eu deixo fazer uma atividade que goste” (Professor 1).

“não faço adaptações, faço atividade normal e vão participando” (Professora 2).

“eu chamo com carinho, dou mais uma atenção, não forço, não seria uma adaptado. Seria mais um acolhimento” (Professora 3).

A Lei Brasileira de Inclusão ressalta que o sistema de ensino certifica aos alunos com deficiência: métodos, currículo, recursos educacionais, técnicas e estruturas educacionais adaptadas para encarregar-se de suas necessidades.

4.3 SENTIDO DA INCLUSÃO PARA OS DOCENTES

Na categoria (c) que ressalta o sentido da inclusão para os docentes, foram discutidas as questões: 4 e 11.

Em relação a importância da aprendizagem nas aulas de educação física, todos os professores ressaltaram que é fundamental e importante ocorrer a inclusão nas aulas. Como podemos ver a seguir em suas falas:

“com certeza, que os alunos desenvolvem bem pela educação física, que possui mais interação com a turma, o contato com a bola e os materiais, ajudam bastante nesse processo” (Professor 1).

“sim, que é uma maneira dos alunos se expressarem.” (Professora 2).

“é fundamental, atividade física para ter socialização e integração entre os alunos.” (Professora 3).

E referindo-se a literaturas nacionais e internacionais, Tamanaha (2006), Monteiro; Pick; Valentini, (2008) e (Fuentes; Mostofsky; Bastian, (2009); Kopp; Beckung; Gillberg, (2010); Gabbard; Caçola, (2010) ressaltam que:

Refere que para proporcionar a internalização dos movimentos, ou seja, a organização e sequenciação do ato motor, a utilização de atividades motoras, percepto-viso-motoras e sensório-motoras, atividades lúdicas organizadas e estruturadas, jogos simbólicos, jogos grupais, atividades sinestésicas, atividades que explorem o desenvolvimento de esquema corporal, equilíbrio, organização espacial, organização temporal e coordenação motora fina, atividades para atenção seletiva e atividades que utilizem a criatividade são as mais eficazes e eficientes quando utilizadas como estratégia de tratamento, possibilitando, assim, a utilização funcional (organizada e para um fim determinado) da ação motora, pois fornecem uma base sólida dos movimentos é fundamental para que o escolar com transtorno autístico adquira conhecimento sobre o que seu corpo pode fazer e como fazê-lo, base necessária para a realização das atividades de vida diária, social, escolar e lúdica.

E por fim, a importância da inclusão nas aulas de educação física. Os professores falaram que consideram indispensável a inclusão durante as aulas de Educação Física. Observa-se isso nas falas:

“sim, com certeza, indispensável, trazer eles para perto, para interagir com os colegas, participar da Educação Física. Tanto dentro quanto fora da escola, que dá uma amplitude maior na sociedade.” (Professor 1).

“considero importante, mas que precisa mudar muita coisa para ter a inclusão, principalmente na escola, que a inclusão está somente no nome, e que faltam estruturas.” (Professora 2).

“É fundamental essa socialização, que cada um tem seu tempo de amadurecimento, procurando exercer atividades simples e que todo mundo faça junto.” (Professora 3).

Duarte e Santos (2005), descrevem a inclusão na educação física como algo que vai além da mera realização de atividades físicas. O papel do professor de educação física é contribuir para a formação integral do cidadão, promovendo aprendizagens e desenvolvimentos nas habilidades, bem como em sua vivência e relação com o corpo.

A Educação Física incentiva os alunos com TEA a participar de atividades tanto individuais quanto em grupo, promovendo a interação social. Nessas aulas, as crianças com TEA têm a oportunidade de se relacionar com os colegas, aprender a compartilhar, se comunicar e cooperar em equipe. As atividades físicas proporcionam estímulos sensoriais, táteis e sonoros, contribuindo para a igualdade e

a aceitação da diversidade, e ajudando a combater a exclusão social que essas crianças podem enfrentar (Boareto, 2015).

Portanto, a abordagem psicomotora nas aulas de Educação Física para alunos com TEA pode ser considerada uma ferramenta valiosa. Ela busca promover maior independência nas atividades diárias, incentivando o autoconhecimento através das próprias ações. Isso reduz a necessidade de ajuda de outras pessoas e contribui para melhorar a qualidade de vida. (Coelho, 2011; Fonseca; Magalhães; Ribeiro, 2012; Negrine; Machado, 1999).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi problematizar as situações de inclusão de estudantes com TEA em aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação Física escolar de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS. A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual, localizada na Zona Leste de Porto Alegre. O tema abordado é de grande relevância, tendo em pauta que todo o indivíduo tem direito a educação básica de qualidade e que é o papel do professor colocar em prática em suas aulas.

A categoria deste estudo tem o propósito de analisar se os professores sabem da importância de incluir e se cumprem esse papel em suas aulas, diante da presença de alunos com TEA. O presente estudo contou com uma entrevistas semi-estruturadas e dividida por categorias que possibilitou compreender os pontos relatados pelos professores.

Por fim, considerando as entrevistas, respostas e referências utilizadas, concluímos que é de suma importância a inclusão de alunos atípicos no ensino regular e nas aulas de Educação Física, que todo indivíduo tem direito a educação digna e de qualidade. O fato de ter acolhimento e incentivo é um grande ponto para que a criança se desenvolva e se sinta bem no ambiente escolar.

Os professores entrevistados demonstraram que tem um breve conhecimento sobre o TEA, não possuindo especialização e quando indagado por adaptações em aulas, a resposta foi negativa. Ressaltando que é crucial que tenha conhecimentos relacionados a o transtorno para que saiba como lidar e o que fazer em suas aulas ou em momentos de mudança de comportamento do aluno. A visão é que ainda faltam ser inseridos esses aspectos na escola e no projeto pedagógico dos professores, pois é um ponto precário. Mas em relação ao acolhimento, participação em aulas existem pontos positivos, por conta de que participam mesmo não havendo uma adaptação de atividade, mas que deveria existir. E do acolhimento dos professores e dos colegas.

Goffredo (1992) e Manzini (1999), destacam que a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios e limitações devido à falta de preparação dos professores das turmas regulares para atender às necessidades educacionais especiais. Além disso, a ausência de infraestrutura adequada e recursos materiais para a prática

pedagógica com crianças com deficiência também é uma preocupação. O principal ponto em discussão é a carência de formação especializada dos educadores para trabalhar com esse grupo, o que representa um obstáculo significativo na execução de políticas inclusivas. Sousa (2015), aponta que muitos educadores revelam insegurança devido à falta de conhecimento adequado para lidar com alunos que têm TEA.

Neste trabalho, a conclusão que se chegou é que ainda há lacunas a serem preenchidas para que as aulas de educação física sejam verdadeiramente inclusivas e adaptadas. A formação dos professores desempenha um papel crucial para garantir que as aulas planejadas e executadas atendam a esses requisitos. Há uma carência significativa de conhecimento e planejamento para criar um ambiente que favoreça a inclusão e a adaptação para alunos com TEA.

Apesar das limitações na infraestrutura e da escassez de materiais, é possível planejar atividades e aulas que se ajustem às condições disponíveis, seja adaptando regras ou fazendo ajustes necessários. A importância de ter formação ou conhecimento específico sobre TEA é essencial para os professores, pois isso contribui enormemente para o planejamento das aulas, bem como para o conhecimento, socialização e acolhimento dos alunos. Por fim, observou-se que há um bom nível de acolhimento e incentivo por parte dos professores em relação aos alunos, o que representa um aspecto positivo no processo de inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

O estudo realizado me proporcionou novas percepções sobre o TEA. A interação com alunos que possuem TEA permitiu compreender melhor o cotidiano de cada um, como eles reagem e que tipo de apoio precisam. Fiquei ciente da importância do suporte adequado durante as aulas para promover um significativo avanço nas suas aprendizagens. A inclusão no ambiente escolar é fundamental não apenas para garantir a presença do aluno na escola, mas para assegurar que ele se sinta integrado em todas as atividades e demandas oferecidas. A inclusão pode ter um impacto crucial no amadurecimento e desenvolvimento social, cognitivo e motor do aluno, assim como as terapias ocupacionais e fonoaudiológicas são essenciais para o seu progresso. E que cada aluno tem seu próprio ritmo para cumprir as tarefas propostas, e cada progresso alcançado representa um avanço significativo.

A importância do profissional de Educação Física estar ciente do assunto relacionado a TEA, e saber como implementar adaptações e estratégias de inclusão em suas aulas. A atividade física desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, sendo um dos principais fatores que contribuem para seu progresso e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. R. F. Desafios e mudanças: uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com transtorno do Espectro do Autismo (TEA). 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa. Juiz de Fora, 2014.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. *Rev.Bras. Educ. Fis. Esporte*, São Paulo, v.28, n.2, p.329- 338, 2014.
- American Psychiatric Association. DSM-V - Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. edição. Washington: British Library Cataloguing; 2013.
- BARBOSA, R. T. R. M. CRIANÇA COM AUTISMO: UM SUJEITO DOTADO DE DIREITOS. *Revista Científica FESA, [S. l.]*, v. 1, n. 10, p. 60–74, 2022. DOI: 10.29327/235797.1.10-5.
- Bhat AN. Is Motor Impairment in Autism Spectrum Disorder Distinct From Developmental Coordination Disorder? A Report From the SPARK Study. *Phys Ther.* 2020.
- BORTOLOTTI, P. T. O. Como acontece o processo de socialização com crianças autistas. Trabalho de conclusão de especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, nº 248, de 23/12/1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 02 agosto. 2024.
- BUENO, S. T.; RESA, J.A.Z. Educacion física para niños y niñas com necesidades educativas especiales. Malaga: EdicionesAljibe, 1995.
- Carvalho AA, Almeida GSF, Matias PHVAS. Perfil da coordenação motora global da criança com transtorno do espectro autista. (TCC). Maceió; 2021.
- CHICON, J. F. Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos. 2005. 420f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005. CHICON, J. F.; MENDES, K.A.M.O.; SÁ, M.G.C.S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. *Movimento*, Porto Alegre, v.17, n.4, p.185-202, 2011.
- COELHO, A. P. M. A. Perfil psicomotor em crianças com e sem autismo: um estudo comparativo. 2011. 65f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- DOS SANTOS, L. N.; DE PAULA, V. M.; DE JESUS FERREIRA, I. Crianças com autismo nas aulas práticas de Educação Física – uma proposta de inclusão. *BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, v. 28, n. 22, p. 1-14, 2021
- DUPOUX, E.; WOLMAN, C.; ESTRADA, E. Teachers's attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability*, v.52, n.1, p.43-58, 2005.

ELLIOTT, S. The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, v.23, n.3, p.8-55, 2008.

Evêncio KMM, Menezes HCS, Fernandes GP. Transtorno do espectro do autismo: considerações sobre o diagnóstico. *Id on Line Rev.* 2019.

Fleury A, Kushki A, Tanel N, Anagnostou E, Chau T. Statistical persistence and timing characteristics of repetitive circle drawing in children with ASD. *Dev Neurorehabil.* 2013..

FONSECA, M. P. S; MAGALHÃES, A. C. L; RIBEIRO, M. S. A Educação Física Escolar a partir da abordagem psicomotora: foco no autismo. *Revista Efdeports*, Buenos Aires, a.17, n.112. 2012.

FUENTES, C. T.; MOSTOFSKY, S. H.; BASTIAN, A. J. Children with autism show specific handwriting impairments. *Neurology*, 73:1532-7, 2009.

GABBARD, C. Studying action representation in children via motor imagery. *Brain and Cognition*, 71:234–239, 2009.

GABBARD, C.; CAÇOLA, P. Los niños con trastorno del desarrollo de la coordinación tienen dificultad on la representación de las acciones. *Revista de Neurologia*, 50: 33-8, 2010.

Goffredo, V. (1992). Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4(10), 118-127.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista brasileira de psiquiatria* (São Paulo, Brazil: 1999), v. 28, n. suppl 1, p. s3–s11, 2006.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília –DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 Agosto. 2024.

Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Brasília: Casa Civil. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 02 de agosto 2024.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 2 agosto 2024.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON – WILSON, C. Strategies for inclusion: a handbook for physical educators. Champaign: Human Kinetics, 2002.

Lourenço CCV, Esteves MDL, Corredeira RMN, Teixeira e Seabra AF. A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo 1. *Revista Brasileira de Educação Especial.* 2016;22:39-48.

Maciel, M. M & Filho, A. P. G., (2009). Autismo: uma abordagem tamanho família.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

Manzini, E. F. (1999). Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, 7(42), 52-54.

MONTEIRO, T. R. Pick, R. K.; Valentini, N. C. Responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva. *Temas sobre Desenvolvimento*, 16(94):202-14, 2008.

MARQUEZE, L.; RAVAZZI, L. INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível em: <<https://www.uel.br/eventos/congressodisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORN/O/182-2011.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MATOS, M.A. S.; BRAGA, G. V.; STELLI, M. N. M. CHAVES, N. S.; SILVA, R. M. M. VINENTE, S. A contribuição de Wallon para o desenvolvimento e aprendizagem da criança autista. *Elo: Diálogos em Extensão*. Universidade Federal de Viçosa, v. 1, p. 19-38, 2012.

MICHELS, M. H., GARCIA, R.M.C. Sistema educacional inclusivo :conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES*, 34 (93), p. 157-173. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002> Acesso em: 02 agosto 2024.

Ministério da Educação.Política Nacional de Educação Especial . Brasília: SEESP. 1994. Disponível em:<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 02 agosto 2024.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 agosto 2024.

MORLEY, D. et al. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, v.11, n.1, 2005.

MUNSTER, M.AV.; AVERSAN, T. Estratégias de sensibilização para a inclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (Org.). *Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva*. Vitória: EDUFES, 2011. p.169-189.

NASCIMENTO, M. Contribuições da inclusão do atletismo no currículo escolar do ensino fundamental. *Ágora: Revista de divulgação científica*, v. 17, n. 2, p. 94-108, 2010.

PADILHA, D. B. S. et al. A psicomotricidade para autistas nas aulas de educação física do ensino fundamental I. *Revista Gestão Universitária*, nov. 2017.

PEDRINELLI, V.J.; VERENQUER, R.C.G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, M. (Org.). *Atividade física adaptada*. São Paulo: Manole, 2004.

RAMOS, C. S. FERNANDES, M.M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. *Revista Efdeportes*, a.15, n.153, 2011.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.2, p.293-310. 2008.

Ricco AC. Efeitos da atividade física no autismo. 2017.

Resolução CNE/CEB nº 2 , de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 agosto, 2024.(2001).

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. V. 3. *Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*, 2ed. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANT'ANNA, F.M. et al. Planejamento de ensino e avaliação. 11.ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1, p. 116–131, 2009.

SILVA, R. M. M. VINENTE, S. A contribuição de Wallon para o desenvolvimento e aprendizagem da criança autista. *Elo: Diálogos em Extensão*. Universidade Federal de Viçosa, v. 1, p. 19-38, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA Manual de Orientação: Transtorno do Espectro do Autismo. nº 05, Abril de 2019.

Sousa, M. J. S. (2015). *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade* Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil.

SOUZA, J. R.; BARBOZA, R. B. AUTISMO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA FAMÍLIA. *Psicologia em Foco*. Faculdade Pio Décimo, Aracaju/SE, v. 6, n. 2, Jul-Dez 2016.

TAMANHA, A. C. et al. A atividade lúdica no autismo. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 18(3): 307-312, dez., 2006.

VAN MUNSTER, M. D. A.; ALVES, M. L. T. EDUCAÇÃO FÍSICA EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL. *REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA*, v. 19, n. 2, 2019.

ANEXO I
QUESTIONÁRIO

1. Possui conhecimento sobre o autismo?
2. Possui formação sobre o autismo? Se sim, quais formações?
3. Já teve contato com alunos autistas?
4. Considera importante as aulas de Educação Física na aprendizagem de alunos com autismo?
5. Faz adaptações na aula para inclusão de alunos autistas?
6. Que tipo de suporte adicional acha que seria útil para melhorar a inclusão de alunos?
7. Quais os tipos de desafios para incluir aluno autista nas aulas de educação física?
8. Utiliza alguma técnica específica para promover comportamentos positivos durante as aulas?
9. Observa comportamentos desafiadores dos alunos autistas durante as aulas de educação física?
10. Quais estratégias utiliza para facilitar a inclusão de alunos autistas nas atividades em grupo?
11. Sabe da importância da inclusão nas aulas? Considera esse fato indispensável?
12. Qual método utilizado para fazer as atividades adaptadas/inclusivas?

ANEXO II

**TCLE AOS PROFESSORES, SUPERVISORES E
DIRETORES UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA,
FISIOTERAPIA E DANÇA TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INDIVIDUAL**

Eu, professora Roseli Belmonte Machado, coordenadora do projeto de pesquisa intitulado — **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE**, junto com uma equipe de pesquisa, estamos desenvolvendo uma investigação vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tal investigação tem como objetivo **analisar como os professores de educação física trabalham com a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em suas aulas**. A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física que trabalham nesta escola. As entrevistas serão gravadas e as transcrições serão utilizadas apenas após autorização dos participantes. Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Em relação aos riscos e benefícios, de acordo com a Resolução 466/2012- Capítulo V do CEP-UFRGS, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Informa-se que a participação em entrevistas como as previstas aqui, poderá implicar em algum tipo de desconforto ou constrangimento, que deverá ser imediatamente sinalizado e solicitada a interrupção, bem como comunicado à pesquisadora. A qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Além disso, não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. No que concerne ao papel e a produtividade desta pesquisa para o campo da Educação Física e da Educação, espera-se que este trabalho venha a colaborar com os debates sobre as políticas curriculares para Educação Física no Brasil e no Rio Grande do Sul e sobre a docência, trazendo a diferença como um dos focos de discussão. A pesquisa não visa oferecer benefício direto para o participante do estudo. Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone CEP/UFRGS (51) 3308- 3738 ou (51) 3308-5889 – ESEFID/UFRGS.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu,

RG

da Escola

localizada na cidade de

autorizo a coordenadora da pesquisa — **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE** — Professora Roseli Belmonte Machado a utilizar o material da minha entrevista individual ou do questionário respondido por mim. Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, __de _____ de 20__.

Assinatura do/a entrevistado/a

Contato:

(telefone e e-mail para enviar

transcrição)

Géssica Ribeiro Froncek

Roseli Belmonte Machado