



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

**SALOMITE DOS SANTOS DELGADO**

**O TRATO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATIVIDADE  
MOTORA ADAPTADA (SOBAMA).**

**CAMPINA GRANDE  
2020**

SALOMITE DOS SANTOS DELGADO

**O TRATO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATIVIDADE  
MOTORA ADAPTADA (SOBAMA).**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Física Escolar.

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Ms<sup>a</sup>. Anny Sionara Moura Lima Dantas.

**CAMPINA GRANDE  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D352t Delgado, Salomite dos Santos.

O trato do conhecimento sobre o transtorno do espectro autista na Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) [manuscrito] / Salomite dos Santos Delgado. - 2020.

22 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2020.

"Orientação : Profa. Ma. Anny Sionara Moura Lima Dantas , Coordenação do Curso de Especialização em Educação Física Escolar."

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação Física. 3. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada. I. Título

21. ed. CDD 613.7

SALOMITE DOS SANTOS DELGADO

O TRATO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA  
NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA  
ADAPTADA (SOBAMA).

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado a Coordenação do Curso de  
Especialização em Educação Física Escolar da  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Especialista em Educação Física Escolar.

Área de concentração: Estudos Pedagógicos na  
Educação Física Escolar.

Aprovada em: 30 / 11 / 2020.

**BANCA EXAMINADORA**



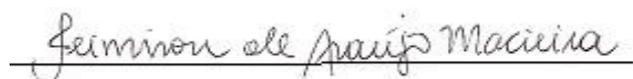
---

Prof.<sup>a</sup>. Ms.<sup>a</sup>. Anny Sionara Moura Lima Dantas  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Dr. José Pereira do Nascimento Filho  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Ms. Jeimison de Araújo Macieira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“Ninguém sabe tudo. Somos todos aprendizes da vida. Mas se focarmos só nas limitações e deixarmos de lado os potenciais, estaremos vendo o autismo pela metade.”

Ben Oliveira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	7
2.1	Marcos histórico do Transtorno do Espectro Autista .....	7
2.2	A inclusão dos autistas no ambiente escolar .....	8
2.3	Modelo social x Modelo médico.....	9
2.4	Coordenação motora dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.....	10
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	10
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	11
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	17
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	18

**O TRATO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA  
ADAPTADA (SOBAMA).**

Salomite dos Santos Delgado\*

**RESUMO**

O presente estudo objetiva analisar e mapear as produções do conhecimento que se correlacionam entre Educação Física e o Transtorno do Espectro Autista na Revista (SOBAMA). A metodologia do trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada por meio da plataforma da Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), tendo como critério de inclusão mapear artigos que interliguem a Educação Física com o Transtorno do Espectro Autista. Dos quais utilizou-se das seguintes palavras chave: autismo, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno Autístico. Encontramos apenas 8 trabalhos na revista, ao qual foram selecionados para a análise 7, entre os anos de 2013 a 2020. No que tange aos estudos analisados, pode-se observar que há poucas publicações referentes à temática do Transtorno do Espectro Autista na revista e, que os assuntos foram mais voltados para questões motoras e avaliativas e suas vertentes, mas também identificou alguns estudos que visaram estratégias inclusivas e, fazendo uso da dimensão da ludicidade. Portanto, evidencia-se uma necessidade de ampliação das publicações, mas também de estudos voltados abrangendo a Educação Física em conjunto com o Transtorno do Espectro Autista visando-se na esfera do modelo social da deficiência.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação Física. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada.

**ABSTRACT**

This study aims to analyze and map the knowledge productions that correlate between Physical Education and Autistic Spectrum Disorder in the Magazine (SOBAMA). The work methodology is characterized as a qualitative bibliographic research. The research was carried out through the platform of the Magazine of the Brazilian Association of Adapted Motor Activity (SOBAMA), with the inclusion criteria mapping articles that interconnect Physical Education with Autism Spectrum Disorder. Of which the following keywords were used: autism, Autism Spectrum Disorder and Autistic Disorder. We found only 8 works in the journal, which were selected for analysis 7, between the years 2013 to 2020. With regard to the studies analyzed, it can be observed that there are few publications referring to the theme of Autistic Spectrum Disorder in the magazine and , that the subjects were more focused on motor and evaluative issues and their aspects, but also identified some studies that aimed at inclusive strategies, making use of the dimension of playfulness. Therefore, there is a need for expansion of publications, but also for studies focused on Physical Education in conjunction with Autism Spectrum Disorder aimed at the sphere of the social model of disability.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Physical Education. Magazine of the Brazilian Association of Adapted Motor Activity.

---

\* Pós-graduanda em Educação Física Escolar na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.  
E-mail: salomite.santos@aluno.uepb.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

Conforme o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (2014, p. 809)”. Ou seja, o TEA é caracterizado pela concepção médica. De acordo com Ferreira (2018, p.18) “Autismo [...] é uma condição neurodivergente, que tem como origem a combinação de diversos genes, e que impõe uma forma de processamento neuronal de determinadas informações de maneira não usual”. O Transtorno do Espectro Autista é designado pela questão neurológica, em que se atribui déficits na esfera comportamental, da comunicação/linguagem e, na socialização. Para Teixeira (2013), “O autismo é um transtorno do espectro autista caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos”.

No trabalho de Santos (2017), destaca-se que os estudos são mais voltados para a área biológica, pois sofreu influência do contexto histórico da Educação Física e, ressalta o seguinte questionamento: “Em quais artigos o professor da Educação Física está se baseando para a construção das suas aulas inclusivas para autistas com tão pouca publicação?” (2017, p. 13). Atualmente o Transtorno do Espectro Autista em relação à Educação Física encontra-se mais situada no contexto dos aspectos motores, ou seja, mais interligada ao modelo médico, entretanto com o advento do modelo social aos poucos vem se notando uma modificação no que se remete a essa perspectiva patologizada da deficiência. Como mostra o estudo de Soares e Cavalcante Neto (2015, p. 451),

[...] é possível observar que os números de publicações nacionais sobre a temática de avaliação motora e autismo, se forem comparadas com as publicações internacionais, ganham relevância bastante significativa, pois por meio da pesquisa os números de publicações nacionais estão em proporção com as internacionais [...].

A partir da lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como lei Berenice Piana, ela protege os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e considera esse público com deficiência para eles adquirirem os seus direitos tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), porém somente a lei não é necessário, mas é também preciso a conscientização da população para que de fato a lei seja cumprida (BRASIL, 2012; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

A falta de conhecimento dos professores de como incluir os alunos com necessidades educativas especiais, especificamente os alunos com TEA e, no que tange também à forma e as estratégias de como trabalhar com elas, poderá ser um possível problema, ao qual ocasionará déficits no ensino desses alunos, pois os mesmos poderão ter dificuldades para assimilar e compreender no processo de aquisição da aprendizagem. Nesta perspectiva, ao decorrer do caminho da formação acadêmica dos graduandos o conhecimento que se obtém é o produto desse processo, os professores em formação necessitam conhecer algumas das estratégias psicoeducacionais para esse público para assimilar e refletirem sobre os aspectos que norteiam o ensino especial. “[...] entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62)”.

O objetivo deste trabalho é analisar as produções em relação à Educação Física em conjunto com o Transtorno do Espectro Autista encontradas por meio da Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA). Compreender através da

revisão bibliográfica a importância desses estudos acerca da diversidade de publicações em relação à temática.

O presente estudo elenca como problemática principal questionar: Qual o contexto das produções de conhecimento em relação ao TEA na Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA)? Esses estudos abordam mais o viés do modelo médico ou do modelo social?

No que tange a metodologia, vale salientar que é uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com publicações no referido periódico entre 2013 a 2020, utilizando as palavras-chave “autismo; Transtorno do Espectro Autista e Transtorno Autístico” como viés para encontrar e selecionar os artigos relacionados à temática.

O presente estudo está subdividido em sete partes, sendo elas: 1) “Marcos histórico do TEA”; 2) “Inclusão dos autistas no ambiente escolar”; 3) “Modelo social x Modelo médico”, e, 4) “Coordenação motora dos indivíduos com TEA”; 5) posteriormente visará a metodologia do trabalho; 6) debaterá os resultados e discussões dos artigos selecionados para análise ao qual estarão dialogando entre si, e, por fim; 7) apresentar as considerações finais do estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Marcos histórico do Transtorno do Espectro Autista

Conforme Silva (2016, p. 07) “O termo autismo vem do grego “autos” e significa” eu mesmo” e em 1912 foi utilizado pelo médico suíço Engen Bleuler para descrever o comportamento de algumas pessoas com esquizofrenia”.

Para Araújo (2015, p. 05) “A definição do Autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (*Autistic disturbances of affective contact*), na revista *Nervous Children*”. O qual, destacou-se como primeiro estudo envolvendo o termo “Autista” e, conseqüentemente falando a respeito desse público. Conforme Marinho e Merkle (2009, p. 6086) “Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.” Léo Kanner vem apresentar o TEA numa perspectiva de Síndrome comportamental e, com isso o ressignificou nesta questão. De acordo com Marinho e Merkle (2009, p. 6087) “O autismo em 1943, caracterizado por Leo Kanner tornou-se um dos desvios comportamentais mais estudados, debatidos e disputados, que teve o mérito de identificar a diferença do comportamento esquizofrênico e do autismo”. Para Tamanaha, Perissionoto e Chiari (2008, p. 296-297) Kanner “[...] não deixou de assinalar que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido, uma vez que as alterações comportamentais eram verificadas precocemente, o que dificultaria a aceitação puramente relacional. ”

“Foi somente na última metade do século dezenove que um médico Henry Maudsley, sugeriu que crianças com um comportamento “muito estranho” poderiam ser classificadas como sofrendo de algum tipo de psicose infantil (WING, 1997 *apud* GOLDBERG, 2005, p. 182)”. Nesta época, indivíduos com características autísticas eram tidos como pessoas com problemas psíquicos. Segundo Silva (2016, p. 09) “Asperger foi o primeiro a acreditar que o autismo era um espectro, que apenas foi considerado 35 anos depois nos Estados Unidos e no Reino Unido”. O espectro ele está inserido no Transtorno do Espectro Autista, pelo fato que existem vários tipos de autismo e, também tem as variações dos níveis em decorrência da gravidade podendo ser leve, médio ou moderado, visto que ele varia de pessoa para pessoas, em que cada ser é único e, conseqüentemente suas características também.

De acordo com Marinho e Merkle (2009, p. 6087) “Em 1983, as Síndromes de Asperger fora reconhecida e deixou de ser considerado autismo, a Associação Americana de Psiquiatria criou o termo Distúrbio Abrangente do desenvolvimento e em 1987, desta forma o Autismo deixa de ser uma psicose infantil”. Ao longo do tempo vai havendo modificações em sua terminologia, a qual é muito importante em que vai indicar que o TEA está em constante estudo. Para Silva (2016, p. 09) “Asperger também tinha certeza de que o autismo era resultado de fatores biológicos, genéticos e ambientais, ou seja, que toda criança possa já conter o espectro autista dentro de si e que algum fator externo possa desencadear a síndrome”.

De acordo com Borges (2006) “Kanner construiu a 'teoria da mãe-geladeira', que dizia do alto nível intelectual dos pais, da descrição pormenorizada do comportamento do filho e, conseqüentemente, da fria relação entre mãe e filho”. Esta teoria é uma forma equivocada e sem cunho científico, de tentar culpabilizar as mães pela patologia de seus filhos e buscar a causa para o TEA, atualmente essa teoria foi desconstruída e constata-se que as mães não possuem nenhuma culpa, ao contrário elas dão o seu melhor em busca de meios e estratégias para obter um melhor desenvolvimento dos filhos. Para Lopes (2017, p. 03) “[...] a obra de Kanner está inserida num contexto de intensa responsabilização da mãe em relação ao desenvolvimento, principalmente emocional, dos filhos”.

Atualmente, busca-se pela inclusão e respeito dos autistas no meio social, acadêmico, através das leis e da conscientização da sociedade.

## **2.2 A inclusão dos autistas no ambiente escolar**

Segundo Lima (2017, p. 23) “Incluir uma criança na escola vai além de simplesmente coloca-la numa sala de aula, é possibilitar novos rumos educacionais e participativos desse sujeito enquanto indivíduo completo em funcionalidade moral, cognitiva, motora e intelectual, além de, sobretudo, social”. É muito importante incluir o aluno com deficiência nas aulas de educação física, principalmente desenvolver o senso de empatia entre os estudantes, para estimular a conscientização da inclusão no ambiente escolar e visar à participação de todos. Para Copetti (2012, p. 12) “A escola é um canal de mudanças, portanto a inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino pode ser um começo para outras transformações não somente de pensamentos, mas também de atitudes”.

A inclusão do autista no ambiente escolar é um processo contínuo e coletivo que necessitam tanto dos professores e de toda a comunidade escolar, têm que haver a troca de conhecimento com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, ou seja, tem que ser realizada por uma equipe interdisciplinar e multidisciplinar. Para González (2002, p. 118) “As mudanças de atitude, necessárias para a inclusão de alunos [...] afetarão todos os membros da comunidade educacional, as políticas educacionais, as associações de pessoas incapacitadas e os responsáveis pela formação de professores”. Ou seja, não só apenas os professores que devem se capacitar, mas toda a comunidade escolar deve estar preparada para conviver com o aluno com TEA.

De acordo com González (2002, p. 120) “[...] a finalidade das escolas inclusivas está centrada na criação de sistemas educacionais que ofereçam respostas às necessidades de todos os alunos”. Os autistas necessitam de adaptações materiais, curriculares tanto nas aulas de Educação Física quanto de outras matérias e, que visem à perspectiva que os professores e as escolas devem adaptar meios para os alunos que necessitam de um ensino diferenciado para melhorar a sua aprendizagem. Conforme Mittler (2003, p. 25) “Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação”.

Segundo Copetti (2012, p. 22) “A atividade física adequada às possibilidades dos sujeitos, valoriza, integra à realidade, obtendo autonomia, autoconfiança e liberdade”. Conforme Piekarz, Bôa e Borchardt (2017, p. 02),

A Educação Física é uma ferramenta fundamental para promover a inclusão total dos educandos com necessidades especiais, pois possibilita a formação integral do homem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, viabilizando a interação com o meio, fomentada por um ambiente dinâmico e prazeroso.

A Educação Física é uma área que viabilizar uma ampliação das questões afetivas, sociais e comunicativa dos indivíduos com TEA no ambiente escolar.

### 2.3 Modelo social x Modelo médico

Conforme França (2013, p. 60) “O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico.” O modelo médico visa a patologia e não o indivíduo. Para Alves (2016, p. 11) no modelo médico “o corpo é entendido como uma máquina que pode ser adaptada e aperfeiçoada, de modo que a responsabilidade por fazer este “ajuste” é da pessoa que possui a lesão ou a incapacidade.” Esse modelo reforça a deficiência e os autointitula como incapazes, ou seja, há o predomínio do capacitismo nessa concepção. De acordo com Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 02) “Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência”.

A essa definição de deficiência, que a compreende como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas, foi dado o nome de Modelo Social da Deficiência (FRANÇA, 2013, p. 62).

Segundo Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 192) “Tanto o modelo social da deficiência quanto os Estudos sobre Deficiência na Educação têm deficiência como princípio a justiça social e uma educação para todos. E para tanto, a eliminação das barreiras sociais é fundamental.” Remete-se a equidade de todos, porém no caso dos autistas, não é só apenas minimizar as barreiras externas, mas tem-se as barreiras do preconceito ao qual no meio sociedade os colocam em desvantagem social.

Na concepção médica o autor França enfatiza que (2013, p. 60) “[...] a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta.” Para Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 193) “[...] o modelo social da deficiência recoloca a pessoa com deficiência na categoria de “humano”, destruindo com subcategorias sociais construídas de “menos humanos” e “mais humanos”.”

[...] na análise social encontravam-se elementos que acabavam por oprimir, excluir as pessoas com deficiência por meio de diferentes barreiras. Assim, deficiente nesta concepção não seria o indivíduo, mas a sociedade, vistos todos os problemas existentes para a sua real inserção (ALVES, 2016, p. 12).

O padrão dominante de normalidade ao qual está enraizado na sociedade, remete-se a dizer que quem é deficiente é a sociedade e não o deficiente, pois não busca compreender e tão pouco ter empatia por eles.

## 2.4 Coordenação motora dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista

Segundo Sampaio *et al.* (2020, p. 3012) ‘‘a educação motora para uma criana autista é de grande ajuda para o desenvolvimento do equilíbrio corporal, autoconfiana, e a socialização através da imitação de movimentos, adaptando-se gradativamente aos movimentos dos exercícios’’. A consciência corporal de indivíduos com TEA é de suma importância, pois abrange um leque de melhorias tanto física, como psicológica, afetiva e social. Conforme Soares e Cavalcante Neto (2015, p. 447) ‘‘[...] o transtorno causar  déficits no funcionamento do cérebro da criana, que, por sua vez, ao se encontrar em processo de desenvolvimento, possivelmente, irá ter como consequência atrasos na fala, na aprendizagem e na aquisição de seus gestos motores’’. Como a criana está em processo de desenvolvimento, as intervenções motoras e pedagógicas precoces irão contribuir para minimizar os comprometimentos que o mesmo possui e viabilizar estratégias consolidadas em aparatos científicos. Cruz e Praxedes (2018, p. 196) ‘‘[...] atividade física, quando elaborada de forma específica, além de poder auxiliar num desenvolvimento motor mais adequado, proporcionou mais oportunidades de socialização, melhor foco de atenção e melhor performance motora aos indivíduos [...]’’.

Para Tassi (2014, p. 06) ‘‘[...] a psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo focando aspectos afetivos, motores e cognitivos, é a integração entre e o psiquismo e a motricidade que leva o indivíduo   tomada de consciência do seu corpo por meio do movimento.’’ A abordagem psicomotora ela enfatiza os aspectos motores, de consciência corporal bem como os aparatos afetivos e, d  ênfase também na inclusão dos alunos e, etc.

[...] a psicomotricidade relacional está inserida no contexto da Educação Física Especial, visto que tem base de sustentação teórica na principal formação dos seus precursores que foram educadores físicos natos [...] os estudos foram relevantes para tratarmos da Educação Física Especial, uma vez que parte do pressuposto de trabalhar com as potencialidades do indivíduo, e não apenas suas limitações (SIMEÃO ET AL., 2019, p. 06).

Conforme Teixeira, Carvalho e Vieira (2019) ‘‘Crianas com transtorno do espectro autista (TEA) apresentam uma série de alterações motoras, com atrasos na coordenação, resultando em déficits na aprendizagem de habilidades motoras finas e complexas.’’   not rio que a maioria dos indivíduos com TEA possuem atraso motores, mas para identificar com precisão   necessário fazer a avaliação motora deles, para poder constatar o nível de comprometimento motor.

## 3 METODOLOGIA

O presente estudo é caracterizado por ser uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Segundo Severino (2007, p. 122) ‘‘A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores de devidamente registrados.’’ Já em relação a ser de natureza qualitativa de acordo com Trivi os (1987, p. 120) ‘‘[...] por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traos comuns.’’ Em que o período definido das publicações foram entre 2013 a 2020, o principal critério de inclusão é que os artigos estejam relacionando a Educação Física com o Transtorno do Espectro Autista, ao qual realizou buscas utilizando o filtro das palavras chave: autismo, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno Autístico, e, sendo exclusivamente da plataforma virtual da Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), a escolha dessa revista se deu por ser uma revista de cunho

nacional e que ela visa estudos específicos da área adaptada. Encontramos inicialmente em sua busca, a filtragem de oito artigos, porém apenas um estudo foi excluído da pesquisa, pois não aderiu aos critérios estabelecidos de inclusão, em que especificamente o mesmo não era da área de Educação Física, visto que essa exclusão ocasionou em sete artigos a serem analisados.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

**Quadro 1:** Estudos científicos sobre o TEA selecionados para análise.

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL</b>
2013	Aplicação do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) em crianças com autismo como requisito para intervenção e estabelecimento do vínculo em atividades físicas, lúdicas e recreativas.	Elaine de Oliveira Santos; Loiane Maria Zengo; Manoel Osmar Seabra Júnior; Jaqueline Costa Castilho Moreira.	Presidente Prudente.
2014	Natação, ludicidade e mediação: a inclusão da criança autista na aula.	José Francisco Chicon; Maria das Graças Carvalho Silva Sá; Alayne Silva Fontes.	Espírito Santo.
2016	Conhecimento de graduados e graduandos em Educação Física sobre o autismo.	Lívia Alípio Penido; Lidiane Aparecida Fernandes; Simara Regina Oliveira Ribeiro; Maicon Rodrigues Albuquerque; Herbert Ugrinowitsch; Guilherme Menezes Lage.	Belo Horizonte.
2019	Avaliação motora de crianças com transtorno do espectro autista de escola regular e escola especial.	Luan Henrique Moreira De Lima; Carlos Henrique Prevital Fileni; Gustavo Celestino Martins; Evandro Ossain de Almeida; Leandro Borelli Camargo; Braúlio Nascimento Lima; Rodrigo da Cruz Oliveira; Guanis de Barros Vilela Junior.	São Paulo.
2019	Barreiras e facilitadores para a prática de atividades físicas em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista de Uruguaiana – RS.	Walter Ricardo Dorneles Gonçalves; Susane Graup; Rodrigo de Souza Balk; Álvaro Luís Avila Cunha; Phillip Vilanova Ilha.	Uruguaiana.
2020	Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: Relatos de professores de Educação Física.	Juliana Maia; Giandra Anceski Bataglion; Janice Zarpellon Mazo.	Rio Grande do Sul.
2020	Perfil motor de crianças com o Transtorno do Espectro Autista após oito semanas de estimulação psicomotora.	Julia Muniz Dias; Sulamita Melo Delazari; Eveline Torres Pereira; Elizângela Fernandes Ferreira Santos Diniz.	Viçosa.

**Fonte:** Própria autora (2020).

O presente trabalho tem como intuito de conhecer e mapear os artigos do **Quadro 1**, para verificar e analisar as produções científicas acerca do Transtorno do Espectro Autismo na Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Revista SOBAMA).

**Quadro 2:** Objetivo dos artigos analisados.

<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO DO ARTIGO</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
Aplicação do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) em crianças com autismo como requisito para intervenção e estabelecimento do vínculo em atividades físicas, lúdicas e recreativas.	Oferecer informações relativas ao funcionamento do desenvolvimento nas áreas de Imitação, Percepção, Motora Grossa, Motora Fina, Integração Olho – Mão, Desenvolvimento Cognitivo e Cognitivo Verbal, bem como níveis de anormalidades do comportamento nas áreas de Relacionamento e Afeto, Brincar e Interesse por Materiais, Respostas Sensoriais e Linguagem.	Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R).
Natação, ludicidade e mediação: a inclusão da criança autista na aula.	Compreender e analisar a ação mediadora do professor no desenvolvimento de atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança autista com os colegas não deficientes nas aulas.	Diário de campo e vídeo gravação.
Conhecimento de graduados e graduandos em Educação Física sobre o autismo.	Analisar o conhecimento de graduados e graduandos em Educação Física sobre o TEA.	Questionário.
Avaliação motora de crianças com transtorno do espectro autista de escola regular e escola especial.	Verificar o desenvolvimento motor de crianças com TEA (transtorno do espectro do autista), sendo de escola regular e escola especial (APAE).	<i>Körperkoordination Test für Kinder (KTK).</i>
Barreiras e facilitadores para a prática de atividades físicas em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista de Uruguaiana – RS.	Analisar a participação de crianças e adolescentes com TEA do município de Uruguaiana/RS em práticas de atividade física e descrever as barreiras e os facilitadores que interferem ou contribuem para esta prática.	Questionário.
Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: Relatos de professores de Educação Física.	Apresentar a percepção de docentes de Educação Física de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul, acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular.	Questionário.
Perfil motor de crianças com o Transtorno do Espectro Autista após oito semanas de estimulação psicomotora.	Avaliar o perfil motor de crianças com TEA no momento pré e pós oito semanas de intervenção psicomotora no município de Ubá, Minas Gerais.	Escala de Desenvolvimento Motor (EDM).

**Fonte:** Própria autora (2020).

Como mostra no **Quadro 2**, que os artigos abrangem assuntos e objetivos diversos ligados ao contexto da Educação Física visando o TEA.

O público alvo das pesquisas dos trabalhos variou entre crianças com TEA, graduandos e graduados em Educação Física e, pais/responsáveis por crianças e adolescentes com TEA. Ao qual o estudo de Santos *et al.* (2013), Chicon, Silva Sá e Fontes (2014) e Lima *et al.* (2019) visou as crianças autistas em seus estudos, porém no trabalho de Penido *et al.* (2016) eles utilizaram o público dos graduandos e graduados em sua pesquisa, este é um estudo um pouco diferenciado dos demais, pois abrange o ensino superior para remeter-se a analisar o conhecimento desses públicos a respeito do TEA. Já a pesquisa de Gonçalves *et al.* (2019) foi feita com pais/responsáveis por crianças e adolescentes com TEA.

Destaca-se que os estudos de Chicon, Silva Sá e Fontes (2014), Lima *et al.* (2019) e Maia, Bataglioni e Mazo (2020) foram realizados no meio escolar, entretanto o trabalho de Santos *et al.* (2013) e Dias *et al.* (2020) não informaram em que tipo de instituição foi realizado, contudo a pesquisa de Penido *et al.* (2016) foi realizado por meio de um questionário visando um programa *online* através do site chamado de *Survey Monkey*. Gonçalves *et al.* (2019) também fez uso de questionário, porém ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada nas escolas ou instituições ao qual os filhos estão matriculados.

O trabalho de Santos *et al.* (2013) vem destacar a questão avaliativa, ao qual utilizou-se do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) que “[...] permitirão o conhecimento dos níveis da idade e potenciais de desenvolvimento com crianças autistas através do PEP-R.” É um instrumento que avalia diversas áreas como a imitação, coordenação grossa e fina, as áreas sociais e afetivas e etc, ou seja é bem amplo e diversificado com uma gama de campos de atuação multidisciplinar para este instrumento avaliar e, foi elaborado especificamente para crianças com problemas comportamentais e . O estudo de Lima *et al.* (2019) vem abordar também um instrumento avaliativo, porém ele é focado somente na esfera motora, em que o autor empregou no seu estudo o teste de *Körperkoordination Test für Kinder* (KTK). Ao qual visa, incidir em quatro avaliações: 1) Trave de Equilíbrio; 2) Salto Monopédais; 3) Salto Lateral; e, 4) Transferência sobre Plataforma (KIPHARD; SCHILLING, 1974 *apud* LIMA ET AL., 2019). Como também no trabalho de Dias *et al.* (2020) vem avaliar os seus participantes por meio da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), em que essa escala avalia tais habilidades motoras: “equilíbrio, esquema corporal, organização temporal, motricidade fina e global, e lateralidade (2020, p. 6).”

Os trabalhos de Gonçalves *et al.* (2019) e Dias *et al.* (2020), vem destacar a questão da mensuração do IMC dos indivíduos com TEA, em que respectivamente no primeiro autor, os dados do peso e da altura foram fornecidos pelos pais/responsáveis, já na segundo estudo, a pesquisa dos dados foram adquiridos pelo próprio pesquisador, ao qual fez as mensurações avaliativas para obter o IMC. Vale Salientar que Dias *et al.* (2020, p. 10) atribui que em seu estudo “50% dos participantes melhoraram o seu IMC após oito semanas de intervenção psicomotora”.

No estudo de Penido *et al.* (2016) não abrange a questão de avaliações para o público com TEA, mas dá ênfase no questionário se remetendo a abordar a questões relacionadas ao comportamento motor das crianças com TEA e suas vertentes. Existe uma grande probabilidade dos professores de Educação Física ministrarem aula a alunos com TEA e déficits motores, ao qual os alunos com TEA terão problemas não apenas na questão da interação social, mas também no que se remete as dificuldades na esfera das habilidades motoras (BEAMER & YUN, 2014 *apud* PENIDO ET AL. 2016). “[...] a preleção é uma estratégia pedagógica de trabalho com as crianças autistas que consiste na apresentação das habilidades motoras e sociais que serão praticadas em aula ou na sessão de treinamento antes que o aluno chegue ao local de realização da atividade.” (SCHLIEMANN, 2013, p. 37 *apud* MAIA; BATAGLIONI; MAZO, 2020, p. 22).

Penido *et al.* Destaca que (2016) a maioria dos entrevistados cerca de (91%) apontaram acreditar que o exercício físico contribui com as crianças com TEA em relação a capacidade aeróbia, coordenação motora, cognição e comportamento social. Conforme Dias *et al.* (2020, p. 11),

[...] ao realizarem uma comparação final, notaram que na motricidade fina e esquema corporal as crianças obtiveram uma melhora de 66,66%, já na motricidade global e na organização espacial foi de 50%, e no esquema corporal teve 83,33% e na linguagem 33,33%, resultando em uma evolução global de todas as áreas do desenvolvimento.

Os indivíduos com TEA necessitam de condições especiais para desenvolver os aspectos motores, cognitivo, emocional, socialização e de comunicação (SANTOS *ET AL.*, 2013). Entretanto na pesquisa de Penido *et al.* (2016, p. 40) eles “certificam que alguns participantes não possuem conhecimento adequado sobre o TEA na perspectiva do Comportamento Motor”. E, no estudo de Gonçalves *et al.* (2019) ressaltam que a ausência de programas específicos, carência de ambientes disponíveis para as atividades e principalmente escassez de profissionais preparados para o público com TEA, ao qual todas essas três vertentes designadas pelas dificuldades na participação de crianças e adolescentes na atividade física em que obtiveram cada uma 90% na indicação dos pais/responsáveis. Os mesmos autores ainda enfatizam que essas barreiras são mais designadas pela questão da necessidade do que pela noção de empecilhos ou barreiras.

Dias *et al.* (2020) aponta que após o programa de estimulação psicomotora, notou-se um acréscimo de três e quatro anos no IMG dos participantes de seis anos e um declínio de sete anos no IMG das outras duas crianças. Em relação ao trabalho de Santos *et al.* (2013) atribui pontuações obtidos com base no PEP-R, ao qual é viabilizado como parâmetros para a aplicação de programas de intervenção psicomotora para crianças com Transtorno do Espectro autista e problemas oriundos da comunicação. Para Schopler *et al.* (1990 *apud* Santos *et al.* 2013, p. 39) “Embora as crianças apresentem pontuações baixas em algumas áreas, o PEP-R sugere que a partir das habilidades que a criança já domina, concomitantemente, com aquelas que apresentam possibilidades de desenvolvimento, servem como parâmetros para elaboração de planejamentos educacionais e manejo do comportamento.”

Conforme o estudo de Maia, Bataglioni e Mazo (2020) a professora A (36 anos, professora da rede municipal) enfatiza que não existe um padrão comportamental em relação a participação dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

Nem sempre eles participarão da proposta formal de aula; nem sempre interagirão com os demais colegas como os outros alunos em sua maioria interagem; nem sempre irão até mesmo participar da proposta de aula, dependendo do dia. Além do mais, assim como qualquer criança – com TEA ou não - alguns são mais comunicativos, conseguindo expressar suas preferências (A., 36 anos, professora da rede municipal), (MAIA; BATAGLIONI; MAZO, 2020, p. 20).

O trabalho de Lima *et al.* (2019) constatou que “os alunos da escola especial têm seu quociente motor com classificação baixa, nos alunos da escola regular apresentaram um equilíbrio entre as classificações baixa e regular, porém, com prevalência de 70% em sua classificação baixa.” Já os estudos de Santos *et al.* (2013) e Dias *et al.* (2020) destacam que em relação aos participantes a idade de desenvolvimento se apresentaram bem inferior em relação à idade cronológica. Vale salientar que no estudo de Penido *et al.* (2016) A maior parte dos entrevistados (81,3%) alegou que atividades motoras podem contribuir para ajudar crianças com TEA. Dias *et al.* (2020) Ressaltam que seu estudo de oito semanas não foi o

suficiente para modificar os aspectos motores das crianças com TEA, mas enfatiza declarando que a estimulação motora feita com um programa de maneira planejada, contribuirá para a evolução do desenvolvimento dos mesmos.

Em contrapartida os autores Chicon, Silva Sá e Fontes (2014), trazem uma perspectiva inclusiva para as aulas de natação, visto que insere atividades para envolver o aluno com TEA e incentivar a socializá-lo com as outras crianças típicas.

Com relação às ações pedagógicas que a equipe desenvolveu para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos no ambiente inclusivo, podemos citar, como principais, o trabalho em duplas e em pequenos grupos e a relação dialógica, em que explorávamos o tema das diferenças por meio de situações concretas e de curta duração, Desenvolveu um diário de campo e vídeo gravação para registrar as aulas [...] (CHICON; SILVA SÁ; FONTES, 2014, p. 17).

Vale salientar, que os estudos de santos *et al.* (2013), Chicon, Silva Sá e Fontes (2014) e os entrevistados do trabalho de Maia, Bataglioni e Mazo (2020), viabilizam na fundamentação da esfera lúdica.

Conforme o relato da professora M. (28 anos, professora da rede privada) “As crianças com TEA normalmente conseguem participar com mais engajamento em atividades não dirigidas, ou seja, quando os estudantes exploram diferentes materiais e criam brincadeiras” (MAIA; BATAGLIONI; MAZO, 2020, p. 21). Segundo santos *et al.* (2013, p. 37) “O kit PEP-R é constituído por uma série de brinquedos e materiais pedagógicos que foram apresentados para a criança de uma forma lúdica e estruturada como jogo e brincadeira.”

Chicon, Silva Sá e Fontes (2014) e os docentes participantes da pesquisa de Maia, Bataglioni e Mazo (2020), utilizam a música como recurso estratégico para o engajamento dos alunos com TEA nas aulas.

[...] Nessas crises, o que mais me ajudou foi quando eu cantava para ele, ele adorava a música da borboletinha, eu sentava na frente dele, pegava suas mãos e batia palmas junto com ele ao ritmo da música. Sempre que ele queria se acalmar me puxava pela mão, sentávamos e repetíamos essa dinâmica diversas vezes (F., 25 anos, professora da rede federal), (Maia; Bataglioni; Mazo, 2020, p. 21).

[...] a música foi o elemento mediador que facilitou e provocou a interação de Renato com os colegas, constituindo-se em uma boa estratégia, que, somada ao elemento água, mobiliza a criança com autismo, e também os outros colegas, a compartilhar experiências lúdicas, numa troca que enriquece a ambos (CHICON; SILVA SÁ; FONTES, 2014, p. 18).

Em relação a pesquisa de Maia, Bataglioni e Mazo (2020) foi perceptível nos entrevistados da pesquisa que os alunos com TEA são tidos como fontes de desafios, ao qual os professores buscaram viabilizar diversas estratégias pedagógicas com o intuito de incluí-los nas aulas.

A dimensão lúdica nas aulas possibilitou para o aluno com TEA no ambiente aquático um maior engajamento com os outros alunos, ao qual foi fruto de ações mediadoras dos professores e estagiário (CHICON; SILVA SÁ; FONTES, 2014).

Para Maia, Bataglioni e Mazo (2020, p. 21) “[...] é necessário que o docente esteja disposto a fazer adequações em suas formas de comunicação, observar as formas de aprendizado do aluno e buscar estratégias para atender as suas necessidades, estimulando as suas potencialidades.”

Conforme Chicon, Silva Sá e Fontes (2014, p. 19) “[...] percebemos que a ação mediadora do professor/estagiário foi fundamental para colocar a criança com autismo em interação.” Já no estudo de Maia, Bataglioni e Mazo (2020) vem destacar a questão de alunos

tutores, ao qual tem o intuito de colaborar para a Educação Inclusiva e vale salientar que Fischer (2019, p. 546, *apud* Maia, Bataglion e Mazo, 2020, p. 24), proporciona a “[...] oportunidade de educar os demais estudantes quanto ao respeito pela diferença”.

Na intervenção em turmas inclusivas, percebemos que o papel mediador do professor de Educação Física é decisivo no processo, isto é, o professor deve atuar com uma preocupação em atender às diferenças e, para cumprir esse papel, precisa agir como mediador nas relações dos alunos consigo mesmo, com os colegas e com os objetos, ajudando-os a superar as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem e orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia (CHICON; SILVA SÁ; FONTES, 2014, p. 19).

De acordo com Maia, Bataglion e Mazo (2020, p. 23) “os professores relataram que buscam promover a participação dos alunos com TEA [...] buscando equilíbrio entre as atividades desejadas por esses alunos e aquelas que são necessárias para a sua inclusão e aprendizagem em consonância aos seus pares sem TEA.”

Apontando a questão da socialização em indivíduos com TEA podemos destacar que a Educação Física auxilia nessa área, “além da dificuldade em socialização, eles têm uma alteração grave em seu desenvolvimento motor” (ROSA NETO *ET AL.*, 2013 *apud* LIMA *ET AL.*, 2019, p. 4-5). Conforme Tomé (2007, p. 245 *apud* Maia, Bataglion e Mazo, 2020, p.25), ele vem apresentar uma crítica que “[...] o professor de Educação Física para pessoas com autismo está envolvido no processo de aprendizagem e socialização, não devendo priorizar questões de aprimoramento físico, mas auxiliar no vasto conjunto de interações sociais, comunicação e comportamento”.

Vale salientar que Chicon, Silva Sá e Fontes (2014, p. 19), aponta no seu estudo que a relação do aluno autista com os outros colegas de turma não foi um impedimento no que diz respeito ao avanço em sua trajetória no quesito da sua relação social com os demais. E, os mesmos autores enfatizam na p. 19 que “apesar de o autismo ser conhecido pela dificuldade de relação social, a criança observada, com a experiência e participação nas aulas, demonstrou estar agindo naturalmente com os colegas e professores, durante as situações de brincar no ambiente aquático.” Como mostra no estudo de Penido *et al.* (2016) que alguns dos participantes da pesquisa entendem e creem que uma criança com TEA nem sempre apresentará dificuldades nas aulas de Educação Física. Em relação à pesquisa de Maia, Bataglion e Mazo (2020, p. 22) a professora A. (36 anos, professora da rede municipal) enfatiza que “[...] a não participação nem sempre significa que o aluno não está investindo em seu aprendizado.” Ao qual estudo de Gonçalves *et al.* (2019) vem demonstrar uma realidade, afirmando que nas aulas de Educação Física a participação é bem inferior, ao qual os pais/responsáveis informaram que apenas ¼ participam e fazem a Educação Física escolar. Mas, em contrapartida o mesmo estudo vem ressaltar que a maior parte deles fazem atividade física extraescolar, sendo os esportes as atividades mais praticadas.

Conforme Lima *et al.* (2019), o ambiente escolar é um meio muito importante que contribui bastante para o desenvolvimento integral e afetivo das crianças com TEA. Segundo Vygotsky (1997, *apud* Chicon, Silva Sá e Fontes 2014, p. 18), “compreende a aprendizagem como fruto de uma ação social mediada pela cultura, ou seja, por meio do contato com o ambiente em que vive e com outras pessoas. Assim, a interação social com outras pessoas é essencial para o desenvolvimento do indivíduo.” Contudo a pesquisa de Gonçalves *et al.* (2019, p. 23) vem mostrar que “a atitude das pessoas no seu meio social foi o indicador em que 30% dos pais responderam não ajudar muito para a prática de AF.” No que tange ao estudo de Maia, Bataglion e Mazo (2020), vem ressaltar que todo o contexto social deve abranger a questão da inclusão e não apenas no ambiente escolar deve ser reestruturado “[...] Essas mudanças vão além do campo normativo, pois envolvem concepções de cunho ético,

pedagógico e epistemológico com relação à acolhida da diversidade humana, como um processo legítimo e coerente com a ontogenia humana” (SANTOS; BAPTISTA, 2014, p. 247 *apud* MAIA; BATAGLION; MAZO, 2020, p. 26).

Penido *et al.* (2016, p. 38) “Outro aspecto importante é que os graduados em Educação Física trabalham com ferramentas que têm potencial para auxiliar o desenvolvimento de crianças com TEA, a prescrição de atividade física e o ensino de habilidade motoras.”

O estudo Gonçalves *et al.* (2020) consentiu em delinear as necessidades dos professores e a percepção de que a formação continuada deve-se ser fundamentada no princípio do encadeamento das aulas, tendo o intuito de diminuir as dificuldades e de enaltecer as ações de sucesso. O estudo de Penido *et al.* (2016) reforça a necessidade dos graduandos e graduados em adquirir conhecimento sobre o TEA, visto que seja aperfeiçoado, visando oferecer uma educação inclusiva ressaltando às necessidades educacionais e de melhora da condição de vida das crianças com TEA. De acordo com Lima *et al.* (2019, p.10) “pode-se avaliar que os profissionais de Educação Física possuem um grande desafio de estar se aprimorando e buscando conhecimentos na área de inclusão e adaptada, para assim, quando necessitados, utilizar os métodos de acordo com cada perfil do grupo.”

Para Penido *et al.* (2016) ressaltam a carência de conhecimento interligado ao ensino deficitário desta temática na grade curricular do curso de Educação Física parece ser uma lacuna crucial para explicar tais desconhecimentos na formação. Com isso, os mesmos autores (p. 40) afirmaram que “somente 20,6% dos participantes tiveram conteúdos relacionados ao TEA, reforçando a proposição de que o tema ainda necessita de mais destaque na formação dos professores de Educação Física.”

## 5 CONCLUSÃO

Em virtude dos trabalhos encontrados no presente estudo foi possível perceber que alguns dos trabalhos visam os aspectos motores, caracterizando a patologia e atribuindo avaliações, ao qual destacam-se pelo modelo médico. Não é que a coordenação motora e seus meios avaliativos deixam de ser importantes, mas se remeter em pensar em um contexto de ressignificar a prática pedagógica do público com Transtorno do Espectro Autista, para visar trabalhos numa proposta social da deficiência.

Nos artigos analisados, podemos constatar que a formação acadêmica e continuada dos professores de Educação Física encontram-se carente de conhecimento em relação ao autismo, ao qual faltam profissionais capacitados para atuar com esse público. Estudantes com Transtorno do Espectro do Autista necessitam de profissionais qualificados para atuarem com eles e, a graduação tem um papel fundamental no que tange a essa vertente, pois é a base para os futuros professores adquirirem conhecimentos e colocarem em prática.

A formação dos cursos em Educação Física necessita trazer essa temática do autismo na grade curricular, sabemos que ainda se encontra em construção trazer esse olhar crítico além da patologia do autismo e sim visar o modelo social para compreender o Transtorno do Espectro do Autista.

No que tange em relação à inclusão obteve-se alguns estudos falando na perspectiva da inclusão, mas o que mais chamou a atenção foi o estudo de Maia, Bataglioni e Mazo (2020), nota-se que é um estudo recente e que os entrevistados na pesquisa expuseram uma diversidade de estratégias para a inclusão no ambiente escolar e, é um estudo que mostra visar o modelo social da deficiência, ao qual coloca o indivíduo com Transtorno do Espectro do Autista no patamar de igualdade, ou seja, tem-se uma educação para todos.

Constata-se que os estudos em sua maioria predominaram na região Sudeste do Brasil e, em seguida na região Sul obtendo apenas dois trabalhos nessa região, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste não encontramos trabalhos publicados na revista.

Necessita-se prosseguir com estudos deste tipo de pesquisa também em outras revistas, para se obter uma análise maior e mais abrangente em relação ao contexto desta temática. Nota-se que gradativamente estão aumentando aos poucos as publicações com ênfase no Transtorno do Espectro do Autista na revista SOBAMA.

Essa pesquisa tem o intuito de contribuir para incentivar nas futuras publicações em relação à temática do Transtorno do Espectro do Autista, tanto na revista SOBAMA quanto em outras revistas e, também visa ampliar o conhecimento tanto dos estudantes como dos professores de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. E. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na Escola Professora Ondina Maria Dias**. 2016. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, E. N. **A contribuição do método TEACCH para o atendimento psicopedagógico**. 2015. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em psicopedagogia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BAMPI, L. N.S; GUILHEM, D; ALVES, E.D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt\\_22.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf)>. Acesso em: 27 de Out. 2020.

BORGES, T. P. Considerações sobre o autismo infantil. **Mental** [online]. 2006, v.4, n.7, p. 137-146. ISSN 1679-4427. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S16744272006000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S16744272006000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 de Dez de 2019.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 27 de Out. de 2020.

BRASIL. LEI BERENICE PIANA – Lei de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Lei nº 12.764**. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 27 de Out. de 2020.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 27 de Out. de 2020.

CHICON, J. F; SILVA SÁ, M. G. C; FONTES, A. S. Natação, Ludicidade e Mediação: a Inclusão da Criança Autista na Aula. **Revista da Sobama**. Marília, v. 15, n. 1, p. 15-20, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COPETTI, J. R. **A Educação Física escolar e o autismo: um relato de experiência no instituto municipal de ensino Assis Brasil (IMEAB) no município de IJUÍ (RS)**. 2012. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ-, Ijuí, 2012.

CRUZ, M. R; PRAXEDES, J. A importância da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças e jovens com transtornos do espectro autista. **Revista Multidisciplinar de ensino, Pesquisa, Extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva**. v. 7, n. 14. p. 187-199, Rio de Janeiro, 2018.

DIAS, J. M. ET AL. Perfil motor de crianças com o transtorno do espectro autista após oito semanas de estimulação psicomotora. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt. Marília**. v.21, n.1, p. 03-14, 2020.

FERREIRA, A. T. **Autismo e inclusão escolar**. 1ª edição, 2018.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17, n.31, p.59-73. jul/dez. 2013. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/issue/view/1313/showToc>>. Acesso em: 27 de Out. de 2020.

GOLDBERG, K. **Autismo: Uma perspectiva histórico – Evolutiva**. Passos Fundo, 2005.

GONÇALVES, W. R. D. Barreiras e facilitadores para a prática de atividades físicas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista de Uruguaiana – RS. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt**. Marília, v.20, n.1, p.17-28, 2019.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

LIMA, L. H. M. ET AL. Avaliação motora de crianças com transtorno do espectro autista de escola regular e escola especial. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt., Marília**. v.20, n.2, p. 03-12, 2019.

LIMA, T. H. M. **Prática docente de uma professora de Educação Física: Caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

LOPES, B. Autismo e culpabilização das mães: uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim. (p. 1-10). Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11th & 13th Women' Worlds Congress (**Anais Eletrônicos**), 2017.

MAIA, J; BATAGLION, G. A; MAZO, J. Z. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.** Marília, v.21, n.1, p. 15-30, 2020.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Paraná. **Anais** [...]. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2009. p. 6085-6096. Tema: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

PENIDO, L. A. ET AL. Conhecimento de Graduados e Graduandos em Educação Física sobre o Autismo. **Revista da Sobama**. Marília, v. 17, n.2, p. 37-42, 2016.

PIEKARZ, A.; BÔA, A. S.; BORCHARDT, C. **A importância da Educação Física adaptada para crianças com autismo no ensino regular**. 2017. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade Capixaba de Nova Venécia - UNIVEN, Nova Venécia, 2017.

SAMPAIO, A. M. L. ET AL. Treinamento concorrente como método de desenvolvimento de força e motricidade global em um paciente autista. **Brazilian Journal of health Review**. Curitiba, v. 3, n. 2, p. 3006-3020. 2020.

SANTOS, C. G. O Transtorno do Espectro Autista em publicações nas revistas das áreas da Educação Física. In: Anais 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. Aracajú, v. 10, n. 1, 2017. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4622/1472>>. Acesso em: 03 de Dez. de 2020.

SANTOS, E. O. ET AL. Aplicação do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) em Crianças com Autismo como Requisito para Intervenção e Estabelecimento do Vínculo em Atividades Físicas, Lúdicas e Recreativas. **Revista da Sobama**. Marília, v. 14, n. 2, p. 35-40, 2013.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. B. **O programa son rise e outros métodos utilizados para o trabalho pedagógico com aluno autista**. 2016. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especial na Perspectiva da Inclusão) – Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA, S. C.; GESSER, M; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. **Revista educação, artes e inclusão**. v. 15, p. 187-207, 2019.

SIMEÃO, D. L. O. ET AL. **Os efeitos do programa de intervenção da psicomotricidade relacional com criança autista na construção das relações afetivas**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática. **Rev. Bras., ed. esp.** v. 21, n. 3, p. 445-458, Marília, 2015.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 13, n. 3, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151680342008000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151680342008000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 de Dez de 2019.

TASSI, S. R. C. F. **Psicomotricidade: Por uma intervenção com crianças em idade pré-escolar com necessidades educacionais especiais.** 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_edes\\_pecial\\_pdp\\_silvia\\_regina\\_candeo\\_fontanini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_edes_pecial_pdp_silvia_regina_candeo_fontanini.pdf)>. Acesso em: 27 de Out. de 2020.

TEIXEIRA, B. M.; CARVALHO, F. T.; VIEIRA, J. R. L. Avaliação do perfil motor em crianças de Teresina - PI com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação Especial.** v.32, 2019.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola.** 1ª edição, Rio de Janeiro: *BestSeller*, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me permitiu concluir este trabalho.

Aos meus pais e, a minha irmã Samara pelo amor, incentivo e apoio incondicional e também aos demais familiares.

Deixo um agradecimento especial à tia Anny, por ter aceitado ser minha orientadora, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pela sua confiança, dedicação, apoio e por me incentivar na minha formação acadêmica e continuada e, também por me mostrar a área da Educação Física adaptada incluindo o TEA.

Aos professores Pereira e Jeimison, por aceitarem participar da minha banca.

Agradeço a todos os professores do curso de Educação Física que contribuíram para a minha formação e, em especial a Jeimison pela excelência da qualidade no seu ensino e, por ser esse professor dedicado que influenciou na minha construção crítica e reflexiva acerca da Educação Física.

Aos colaboradores da instituição Maurício e Jailson pela presteza em seus serviços e paciência.

Aos meus amigos Allen, Sandra, Maria Aparecida, José Odilon, Núbia, pelo incentivo, apoio e amizade.

À Gilmara e Daniel pelo companheirismo ao longo deste percurso e, também aos demais colegas do curso de especialização em Educação Física Escolar pela troca de conhecimento.