

O TRATO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REVISTA SOBAMA

THE TREATMENT OF KNOWLEDGE ABOUT AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SOBAMA MAGAZINE

Salomite dos Santos Delgado¹
Anny Sionara Moura Lima Dantas²

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. 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. Encontramos apenas 8 trabalhos na revista, ao qual foram selecionados para a análise 7, entre os anos de 2013 a 2020. Pode-se observar que há poucas publicações referentes à temática do TEA 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. Evidencia-se uma necessidade de ampliação das publicações, mas também de estudos voltados 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 productions of knowledge that correlate between Physical Education and Autism Spectrum Disorder in the Sobama Journal. The work methodology is characterized as a bibliographic research of qualitative nature. The research was conducted through the platform of Brazilian Association of Adapted Motor Activity journal. We found only 8 papers in the platform, which 7 were selected for analysis, between the years 2013 and 2020. It can be observed that there are few publications on the theme of ASD in the journal and that the subjects were more focused on motor and evaluative issues and their aspects, but it was also identified some studies that aimed at inclusive strategies, making use of the dimension of ludicity. There is a need to expand publications, but also studies focused on Physical Education in conjunction with Autism Spectrum Disorder aiming at the sphere of the social model of disability.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder; Physical Education; Journal of the Brazilian Association of Adapted Motor Activity.

1. INTRODUÇÃO

Conforme o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na

¹ Especialista em Educação Física Escolar – UEPB, Brasil; Especialista em Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva - UEPB, Brasil. E-mail: salomite@outlook.com

² Mestre em Ciências da Educação – Universidade Lusófona, Portugal; Especialista em Atividade Física para grupos especiais – UEPB, Brasil. E-mail: annysionara@servidor.uepb.edu.br

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. 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 & 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).

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.

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 & 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 & 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.”

“Foi somente na última metade do século dezanove 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 & 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

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.”

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 (Piekarz, Bôa & Borchardt, 2017, p. 02).

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

O modelo médico visa à 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 & Alves (2010, p. 02) “Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência.”

Para França (2013, p. 62) “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.”

Segundo Silva, Gesser & 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.

Para Silva, Gesser & 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 criança autista é de grande ajuda para o desenvolvimento do equilíbrio corporal, autoconfiança, 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 & Cavalcante Neto (2015, p. 447) “[...] o transtorno causará déficits no funcionamento do cérebro da criança, 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 criança 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. Para Cruz & 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 [...].”

A abordagem psicomotora ela enfatiza os aspectos motores, de consciência corporal bem como os aparatos afetivos e, dá 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 & Vieira (2019) “Crianças 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.” É notório que a maioria dos indivíduos com TEA possuem atraso motores, mas para identificar com precisão é 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.

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 (Severino, 2007, p. 122).

Já em relação a ser de natureza qualitativa de acordo com Triviños (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 traços comuns.” Em que o período definido das publicações foi 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.

| Nº | TÍTULO | AUTOR | LOCAL |
|-----|--|---|----------------------|
| 013 | 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. |
| 014 | 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. |
| 016 | 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. |
| 019 | 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. |
| 019 | 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. |
| 020 | 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. |
| 020 | 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.

| TÍTULO | OBJETIVO DO ARTIGO | INSTRUMENTO |
|--|---|--|
| 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, Zengo, Júnior & Moreira (2013), Chicon, Silva Sá & 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 & Fontes (2014), Lima et al. (2019) e Maia, Bataglioni & Mazo (2020) foram realizados no meio escolar, entretanto o trabalho de Santos et al. (2013) e Dias, Delazari, Pereira & Diniz (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. 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).”

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.

[...] 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 (Dias et al., 2020, p. 11).

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 na Idade Motora Geral (IMG) dos participantes de seis anos e um declínio de sete anos na 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.

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 (Schopler et al., 1990 *apud* Santos et al. 2013, p. 39).

Conforme o estudo de Maia, Bataglion & 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, Bataglion & 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 & 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 & Fontes (2014) e os entrevistados do trabalho de Maia, Bataglioni & 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.”

Para Chicon, Silva Sá & Fontes (2014) e os docentes participantes da pesquisa de Maia, Bataglioni & 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 à pesquisa de Maia, Bataglioni & 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 & 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 & 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, Bataglion & 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 & 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).

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 (Maia, Bataglion & Mazo, 2020, p. 23).

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 & 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 & 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 & 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 o 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.

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 (Vygotsky, 1997, *apud* Chicon, Silva Sá & Fontes 2014, p. 18).

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 & 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).”

Conforme 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 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.

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 & 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.

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.

REFERÊNCIAS

Alves, D. E. (2016). *O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na Escola Professora Ondina Maria Dias*. [Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173085/TCC...%20Biblioteca%20da%20UFSC.%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)*. (5A ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, E. N. (2015). *A contribuição do método TEACCH para o atendimento psicopedagógico*. [Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em psicopedagogia. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba]. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1303?locale=pt_BR
- Bampi, L. N. S., Guilhem, D. & Alves, E. D. (2010). Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(4), 1-9.
https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf
- Borges, T. P. (2006). Considerações sobre o autismo infantil. *Mental*, 4(7), 137-146.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S16744272006000200009&lng=pt&nrm=iso
- Chicon, J. F., Silva Sá, M. G. C. & Fontes, A. S. (2014). Natação, Ludicidade e Mediação: a Inclusão da Criança Autista na Aula. *Revista da Sobama*, 15(1), 15-20.
- Copetti, J. R. (2012). *A Educação Física escolar e o autismo: um relato de experiência no instituto municipal de ensino Assis Brasil (IMEAB) no município de IJUÍ (RS)*. [Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul].
<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1273/jocielitcc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, M. R. & Praxedes, J. (2018). 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*, 7(14), 187-199.
- Dias, J. M., Delazari, S. M., Pereira, E. T. & Diniz, E. F. F. S. (2020). Perfil motor de crianças com o transtorno do espectro autista após oito semanas de estimulação psicomotora. *Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.*, 21(1), 03-14.
- França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/issue/view/1313/showToc>
- Goldberg, K. (2005). Autismo: Uma perspectiva histórico – Evolutiva. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6). <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/263>
- Gonçalves, W. R. D., Graup, S., Balk, R. S., Cunha, A. L. A. & Ilha, P. V. (2019). 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.*, 20(1), 17-28.

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

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lima, L. H. M., Fileni, C. H. P., Martins, G. C., Almeida, E. O., Camargo, L. B., Lima, B. N., Oliveira, R. C. & Junior, G. B. V. (2019). Avaliação motora de crianças com transtorno do espectro autista de escola regular e escola especial. *Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.*, 20(2), 03-12.

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

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503543977_ARQUIVO_AUTISMO-E-CULPABILIZACAO-DAS-MAES-UMA-LEITURA-DE-LEO-KANNER-E-BRUNO-BETTELHEIM.pdf

Maia, J., Bataglion, G. A. & Mazo, J. Z. (2020). Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. *Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.*, 21(1), 15-30.

Marinho, E. A. R. & Merkle, V. L. B. (2009). Um olhar sobre o autismo e sua especificação. *IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 6084-6096). Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1913_1023.pdf

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed.

Penido, L. A., Fernandes, L. A., Ribeiro, S. R. O., Albuquerque, M. R., Ugrinowitsch, H. & Lage, G. M. (2016). Conhecimento de Graduados e Graduandos em Educação Física sobre o Autismo. *Revista da Sobama*, 17(2), 37-42.

Piekarz, A., Bôa, A. S. & Borchardt, C. (2017). *A importância da Educação Física adaptada para crianças com autismo no ensino regular*. [Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física. Nova Venécia: Faculdade Capixaba de Nova Venécia].

<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/a-importancia-da-educacao-fisica-adaptada-para-criancas-com-autismo-no-ensino-regular.pdf>

- Sampaio, A. M. L., Sousa, V. S. P. G., Raiol, R. A., Sanches, P. A. S., Celestino, J. F., Abreu, M. J. F., Tavares, A. A. M. & Melo, J. S. (2020). Treinamento concorrente como método de desenvolvimento de força e motricidade global em um paciente autista. *Brazilian Journal of health Review*, 3(2), 3006-3020.
- Santos, C. G. (2017). O Transtorno do Espectro Autista em publicações nas revistas das áreas da Educação Física. *Anais do 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional* (pp. 1-14). Aracajú.
<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4622/1472>
- Santos, E. O., Zengo, L. M., Júnior, M. O. S. & Moreira, J. C. C. (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. *Revista da Sobama*, 14(2), 35-40.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, R. B. (2016). *O programa son rise e outros métodos utilizados para o trabalho pedagógico com aluno autista*. [Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Atendimento Educacional Especial na Perspectiva da Inclusão. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino Americana].
- Silva, S. C., Gesser, M. & Nuernberg, A. H. (2019). A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. *Revista educação, artes e inclusão*, 15(2), 187-207.
- Simeão, D. L. O., Barros, J. F., Morais, M. P. S., Ferreira, A. C. D., Oliveira, F. H. C., Silva, A. R. & Coquerel, P. R. S. (2019). *Os efeitos do programa de intervenção da psicomotricidade relacional com criança autista na construção das relações afetivas*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora.
- Soares, A. M. & Cavalcante Neto, J. L. (2015). Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática. *Rev. Bras., ed. esp.*, 21(3), 445-458.
- Teixeira, B. M., Carvalho, F. T. & Vieira, J. R. L. (2019). Avaliação do perfil motor em crianças de Teresina - PI com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista Educação Especial*, 32(1).
- Teixeira, G. (2013). *Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola*. Rio de Janeiro: BestSeller.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.