

Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar

Perception of those responsible for children with autism about the importance of school physical education classes

Lucas Barbosa, Isadora Gallina, Camila da Cunha Nunes

Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), Brusque, Brasil

HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 01 fevereiro 2022

Revisado: 07 abril 2022

Aprovado: 03 maio 2022

PALAVRAS-CHAVE:

Transtorno do Espectro Autista;
Educação Física; Crianças.

KEYWORDS:

Autism Spectrum Disorder;
Physical Education; Children.

PUBLICADO:

21 junho 2022

RESUMO

INTRODUÇÃO: Embora haja estudos sobre a temática das aulas de Educação Física e Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de inclusão e a sua concepção segundo aqueles que estão diretamente envolvidos na realidade da criança com TEA, por vezes, parece distante.

OBJETIVO: O objetivo da pesquisa é verificar qual a importância das aulas de Educação Física para crianças com TEA a partir da percepção dos seus pais/responsáveis.

MÉTODOS: Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Participaram da pesquisa respondendo a um questionário por meio do Google Forms nove pais/responsáveis por crianças com TEA. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa.

RESULTADOS: Verificou-se que as aulas de Educação Física para crianças com TEA são relevantes para o desenvolvimento motor, cognitivo e social, porém, há desafios na consecução do ensino, sendo eles: a qualificação dos profissionais; características individuais das crianças com TEA; e, inclusão social. Manifestou-se que as aulas atuam/ajudam diretamente na interação com outras crianças, no equilíbrio, trabalho em equipe e proporcionam sentimento de felicidade.

CONCLUSÃO: As aulas de Educação Física possibilitam o desenvolvimento da criança com TEA. Esse processo é composto por subjetividades que dependem daqueles que a percebem e do envolvimento da criança consigo, com o meio e com os outros.

ABSTRACT

BACKGROUND: Although there are studies on the theme of physical education and autism spectrum disorder (ASD) classes, the inclusion process, and its conception according to those who are directly involved in the reality of children with ASD sometimes seem distant.

OBJECTIVE: The aim of this research is to verify the importance of Physical Education classes for children with ASD from the perception of their parents/guardians.

METHODS: This is qualitative research of descriptive character. Nine parents/guardians of children with ASD participated in the survey by answering a questionnaire through Google Forms. The collected data were analyzed qualitatively.

RESULTS: It was found that physical education classes for children with ASD are relevant for motor, cognitive and social development, but there are challenges in achieving teaching, which are: the qualification of professionals; individual characteristics of children with ASD; and social inclusion. It was stated that the classes act/help directly in the interaction with other children, in balance, teamwork and provide a feeling of happiness.

CONCLUSION: Physical Education classes enable the development of children with ASD. This process is composed of subjectivities that depend on those who perceive it and the child's involvement with them, with the environment and with others.

INTRODUÇÃO

As estimativas sobre o número de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil e no mundo diferem, vez que baseadas em pressuposições e prognósticos variáveis. É consenso, no entanto, que a ocorrência do referido transtorno tem crescido ao longo dos anos. A Organização Mundial da Saúde (OMS), baseada em estudos de Zeidan et al. (2022), estima que o autismo acomete um em cada 100 crianças no mundo (WHO, 2022). Ainda, conforme o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) uma criança a cada 54 crianças apresenta autismo (MAENNER et al., 2020).

O TEA, geralmente é identificado ainda na infância e acompanha a pessoa ao longo de sua vida. É um transtorno do neurodesenvolvimento que, embora tenha singularidades, apresenta retardo ou problemas de desenvolvimento em habilidades relacionadas a comunicação social, interação e comportamento (APA, 2014). Elementos esses que podem afetar negativamente o processo educacional, produzindo distorções de aprendizagem, comunicação e atenção (FOTI et al., 2014).

Mais especificamente, cerca de 1,5% das crianças em idade escolar possuem TEA (BAIO et al., 2018). A partir desse indicador, faz-se necessário que os professores tenham uma prática pedagógica bem alinhada, de modo a possibilitar a inclusão social. Porém, as dificuldades motoras, comportamentais e sociais dificultam e, principalmente, limitam a participação de crianças com TEA nas aulas de educação física, e impõe desafios aos professores (OBRUSNIKOVA; DILLON, 2011). Observa-se, também, que muitas vezes os professores de Educação Física se deparam com estudantes com TEA e os deixam de lado durante as aulas por não se sentirem preparados para atendê-los (BRIDI; FORTES; FERRARI, 2006). Ao analisar essa situação, percebe-se que as aulas de educação física precisam ser (re) pensadas para oportunizar às vivências a todos. Até mesmo porque a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) assegura o desenvolvimento de “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 1996, n.p.).

A “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (UNESCO, 1994, p. 5).

Considerando esse contexto, a Educação Física escolar é de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade. É componente curricular obrigatório da Educação Básica, garantida a sua obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996). Ademais, é dever do Estado o oferecimento de atendimento educacional especializado, incluindo a oferta de serviços e recursos adequados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2020, n.p.).

Reafirmando isso, a Lei nº 12.764 de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e diretrizes para a sua efetivação, em que se reconhe-

ce a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. É considerada pessoa com TEA aquela que possua:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, n.p.).

Diante disso, objetiva-se verificar qual a importância das aulas de Educação Física para crianças com TEA a partir da percepção dos seus pais/responsáveis. Partimos do pressuposto de que pais/responsáveis por crianças com TEA valorizam as aulas de Educação Física e reconhecem os benefícios que podem proporcionar no âmbito mental, afetivo, físico e social. Conforme Chereguini, Maximino e Mota (2020, p. 7724), o exercício físico é uma prática emergente e definitiva para o tratamento do TEA.

Porém, acreditamos que os pais/responsáveis reconhecem, também, que existem diversas barreiras provenientes de vários fatores, como por exemplo, características e necessidades individuais dos seus filhos, poucos profissionais qualificados para lidar com atividades motoras adaptadas, entre outras barreiras institucionais e políticas (COLUMNNA et al., 2020).

Considerando esses aspectos, este estudo justifica-se, pois, embora haja estudos sobre a temática das aulas de Educação Física e TEA (CHEREGUINI; MAXIMINO; MOTA, 2020; CAETANO; GOMES, 2020), ainda há a necessidade de se discutir sobre a sua importância a partir da percepção dos seus pais/responsáveis. Isso porque o processo de inclusão e a sua concepção segundo aqueles que estão diretamente envolvidos na realidade da criança, por vezes, parece distante.

MÉTODOS

Realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. O contato com os participantes, assim como os dados, foram coletados por meio de ambiente virtual, utilizando-se da ferramenta questionário do Google Forms.

O processo de seleção da amostra foi intencional. Os participantes da pesquisa atenderam aos seguintes critérios de elegibilidade: (a) serem pais/responsáveis por crianças com TEA; (b) estarem cadastrados na AMA – Associação de Pais, Profissionais e Amigos dos Autistas – de uma cidade do Vale do Itajaí (SC); (c) ter filho(a) ou ser responsável por uma criança diagnosticada com TEA; (d) a criança ter idade escolar. Para seleção dos participantes encaminhou-se a AMA o convite para a divulgação por meio do aplicativo *WhatsApp Messenger* as famílias cadastradas na Entidade.

Junto ao convite foi disponibilizado o link para participação. Ao acessar o link disponibilizado, primeiramente, teve-se acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após o esclarecimento sobre a pesquisa, caso o participante aceitasse contribuir, teve acesso ao ques-

tionário contendo 8 perguntas, abertas e fechadas, sobre a temática. O questionário foi produzido pelos próprios autores, contendo perguntas sobre a identificação do participante respondente; a percepção sobre o TEA e as fases de desenvolvimento de crianças com TEA; a faixa etária da criança com TEA que é responsável; se a criança frequenta a escola e participa das aulas de Educação Física; percepções sobre o interesse pelas aulas de Educação Física, a importância e o que proporcionam as aulas de Educação Física para crianças com TEA, e, se no dia em que a criança com TEA tem aula de Educação Física, quando chega em casa, comenta sobre a aula.

A coleta de dados ocorreu no período de 01 de julho de 2021 a 30 de setembro de 2021. No total, responderam ao questionário nove pais/responsáveis por crianças com TEA. Todas as nove respostas foram registradas por mulheres; duas delas responsáveis por crianças de 4 a 6 anos; duas por crianças de 7 a 10 anos; e, cinco por crianças com mais de 10 anos. No decorrer da redação do texto, as participantes foram denominadas de P1, P2, P3, e, assim sucessivamente, até P9; garantindo o sigilo, a confidencialidade e a privacidade de acordo com a Resolução CNS nº 510, de 2016 (BRASIL, 2016).

Após finalizado o período de coleta dos questionários, realizamos uma análise qualitativa. Para tal, a partir da interpretação das respostas concedidas pelos participantes, em cada uma das perguntas, organizamos as evidências em categorias de análise, que conforme Gomes (2002, p. 70), “[...] abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. As categorias são pontualmente apresentadas no decorrer da seção Resultados e Discussão.

Registra-se que a pesquisa está resguardada eticamente sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE: nº 46850021.1.0000.5636) e Parecer de Aprovação nº 4.743.101, concedido mediante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na percepção dos pais/responsáveis por crianças com autismo sobre as aulas de Educação Física escolar, a partir das evidências apresentadas nas respostas dos participantes, em cada pergunta, estabeleceu-se categorias de análise.

Inicialmente questionou-se a percepção sobre o que é TEA e a partir das respostas estabeleceram-se 3 categorias de análise, a saber: (i) individualidade biológica; (ii) característica; e, (iii) socialização. A (i) individualidade biológica consiste em um “fenômeno que explica a variabilidade entre elementos da mesma espécie, o que faz com que não existam pessoas iguais entre si” (TUBINO, 1984, p. 100). Conforme relata P1 em sua resposta “[...] existem graus diferentes dentro do transtorno e cada autista tb [também] é diferente um do outro [...]”, corroborando com Campos e Piccinato (2019) e Santos et al. (2016) quando apresentam que o TEA tem diferentes níveis; justificando, Gaiato (2019, p. 20) aponta que “justamente por ser um espectro, as características apresentadas no TEA variam muito”.

As categorias (ii) característica e (iii) socialização dialo-

gam na medida em que uma reflete na outra. Define-se característica como “conjunto de elementos que particularizam e distinguem uma coisa entre as demais” (MELLO, 2009, p. 115), e socialização

é um processo relacionado com a aquisição da linguagem; com o desenvolvimento moral, social e cognitivo [...]. [...] Pelo qual os indivíduos aprendem comportamentos esperados socialmente, as habilidades, as atitudes, os valores e as disposições que os capacitam a funcionar em uma particular cultura (BARBANTI, 2011, p. 415).

Nesse contexto, P2 relata que a pessoa com TEA possui “dificuldades de interagir devido a problemas intelectuais que afetam o comportamento na família, trabalho e sociedade”, fato corroborado por P6 que menciona que “[...] compreendem dificuldade em se comunicar, dificuldade de interação social e por interesses ou movimentos repetidos realizados pela pessoa”. Ainda, Gaiato (2019) esclarece que esses podem apresentar movimentos repetitivos ou estereotipados, características essas que podem influenciar nos aspectos comentados por P9: “[...] afeta interações sociais, linguísticas, de aprendizagem, entre outras [...]”.

Em outro contexto, Marques, Luiza Marques e Maia (2020, p. 15) salientam que o “TEA patologia crônica que acomete falhas no desenvolvimento da comunicação, na linguagem, na interação social, falhas também no desenvolvimento motor”. Gaiato (2019, p. 23) complementa, de forma mais específica, sinalizando que há “interação pobre entre a comunicação verbal e não verbal, contato visual [...]”. Esses aspectos revelam uma forma diferente de se relacionar com o que os circunda, conforme expresso, e possuem “um jeito diferente de pensar agir e ver as coisas” (P4).

As famílias foram parciais ao mencionarem que as crianças com TEA frequentavam a escola e participavam das aulas de Educação Física, embora duas famílias tenham relatado que a criança não demonstra interesse em participar. Nesse caso, pode-se considerar que, conforme Belisário Júnior e Cunha (2010), principalmente se a criança está ingressando no âmbito escolar, pode demonstrar inflexibilidade, devido a vivência de uma nova realidade e, como a criança demonstra dificuldade, o docente também pode estar inseguro com a situação, pois pode ser uma experiência nova para ambos.

Apesar da criança apresentar desinteresse, é consenso que a realização de atividades físicas ocasiona efeitos positivos em crianças com TEA (PAN et al., 2016; HUANG et al., 2020), que extrapolam o âmbito físico. Embora, Huang et al. (2020), sinalizam que, a partir dos achados, a atividade física não teve efeito significativo no comportamento estereotipado de crianças e adolescentes autistas.

Os pais/responsáveis, em seus relatos, percebem a importância das aulas de Educação Física para as crianças com TEA. No entanto, apesar de saberem da importância, P1 relatou que é “importante, mas deveria ser oferecido exercícios diferenciados ou de forma que conseguisse incluir o autista sem prejudicar os demais alunos. Minha filha tem vontade de participar, mas não consegue acompanhar o ritmo”. Aspecto esse que retoma a colocação realizada por P9 anteriormente, ao salientar que afeta a própria aprendizagem da criança. Diante disso, Gaiato (2019, p. 118) elucida que “a criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente”, comple-

menta ainda que “[...] ensiná-las a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo”.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de proporcionar uma Educação Física inclusiva, que permita a igualdade de oportunidades durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas considerando que, possivelmente, a criança com TEA apresenta diferenças no seu desenvolvimento que tornam o processo de aquisição e desenvolvimento diferente de indivíduos com desenvolvimento típico (KISTT; GONÇALVES, 2021).

É notório a maioria dos participantes (n=6), que as aulas de Educação Física auxiliam na coordenação motora da criança. Steiner e Kertesz (2015) observam que exercícios físicos melhoram o desenvolvimento motor e o equilíbrio, já Tomé (2007) sinaliza que não devemos pensar apenas nas capacidades motoras e sim devemos nos preocupar com o desenvolvimento completo do aluno, físico, afetivo e cognitivo. Os outros três pais/responsáveis mencionaram que a Educação Física proporciona o desenvolvimento de elementos psicossociais, relacionados à concentração e interação social, o que corrobora com Farias, Munoz e Paula (2020, p. 8), ao relatarem que os “[...] exercícios físicos propiciam resultados positivos nas funções cognitivas e motoras, além de social e pessoal, reduzindo o perfil estereotipado e melhorando a qualidade de vida de crianças com autismo”. Em outro contexto, Lakes et al. (2017) relatam que os pais de crianças com TEA perceberam que, a partir da prática de atividade física, seus filhos têm uma melhora comportamental nas estereotípias e fugas, além disso, apresentam uma melhora significativa na resposta acadêmica, atenção, memória e controle inibitório. Porém, se queixam da falta de capacitação de professores e da equipe de apoio.

Além dos mencionados, Andrion et al. (2021, p. 190) relatam a identificação de alguns desses desafios para a inclusão nas aulas de Educação Física:

[...] - os desafios sensoriais encontrados pelos estudantes com TEA durante as aulas de EFE, como por exemplo, sons externos a aula, ruídos sonoros, temperatura elevada do ambiente; - as dificuldades dos professores em incluir esses estudantes nas atividades em grupo, sendo necessária a simplificação de atividades, com instruções verbais claras, curtas e objetivas, além da redução do espaço; e - a necessidade em organizar a estrutura física/espacial da escola, bem como a rotina das atividades durante as aulas.

No que se refere ao fato de a criança, no dia em que tem aulas de Educação Física, comentar sobre a aula, perceberam-se 3 evidências: (i) relata; (ii) não relata (iii) somente se questionado. A categoria relata (i) define-se como “mencionar, narrar, expor, descrever [...]” (FERNANDO; CARDOSO, 2001, p. 491), diante disso, percebe-se que além da possibilidade de desenvolvimento dos aspectos relacionados à linguagem corporal, evidenciou-se que, em alguns dos casos (n=5), a criança relata sobre os acontecimentos ocorridos na aula de Educação Física e demonstra “felicidade”, “motivação”, tal qual relatado na fala de P1 “Qdo [quando] ela consegue participar e se sente incluída, se torna falante e feliz e comenta sorrindo o tempo todo”. Complementa também P3, que afirma que “[...] fica muito

feliz quando digo que é dia de educação física. É nítido que é uma aula muito aguardada”. Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018) apresentam que o que motiva a prática da atividade física seria a diversão e a percepção que o aluno tem sobre a atividade; contudo, aduz P5: “vejo que na educação física comenta sobre sempre ser o último a ser escolhido é que no jogo tal foi o último a ser eliminado, acusa a competitividade”. Assim sendo, Schliemann, Alves e Duarte (2020, p. 82) apontam que,

os alunos, por sua vez, se sentem excluídos das atividades físicas, não veem significado nas propostas, não têm motivação para participar e se engajar nas atividades físicas e esportivas, sofrem com a discriminação dos colegas e, em raras ocasiões, encontram suporte de professores que compreendem suas necessidades e adaptam as aulas para sua inclusão.

Os aspectos mencionados por P5, retratam o sentimento de exclusão, contrapondo a perspectiva de uma Educação Física inclusiva. Diante disso, o processo de inclusão, exige a compreensão das características que acometem a criança com TEA, não somente pelo professor promovendo a adaptação das aulas, mas a compreensão do coletivo, dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional, pois “[...] a inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo” (ALVES; FIORINI, 2018, p. 4).

Até mesmo porque, dependendo do nível, há casos (n=2) em que a criança (ii) não relata sobre as aulas de Educação Física. Como informa P3, quando salienta que “[...] ainda não relata acontecimentos passados [...]” ou P4 que afirma que a criança não comenta sobre a aula. Podendo estar relacionado, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), conhecido como DSM-V, a dificuldade de comunicação verbal, principalmente, se o nível do diagnóstico for moderado (2) ou severo (3) (APA, 2014). Nesses níveis, algumas crianças (n=2) só comentam quando (iii) são questionadas, vez que P2 salienta que “comenta quando indagada [...]” ou P5 que afirma ter o hábito de perguntar.

Quando questionado aos pais/responsáveis o que a Educação Física proporciona ao seu filho(a)/criança com TEA e como eles percebem as fases de desenvolvimento, foi possível definir a categoria (i) corporeidade. A corporeidade é composta por diferentes dimensões, assim como afirma João (2019, p. 8)

a corporeidade constitui-se das dimensões: físico-motora (infraestrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões da individualidade), afetiva-relacional (instinto-pulsão-afeto), mental-cognitiva (atenção, memória, raciocínio, resolução de problemas, consciência reflexiva) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos).

Assim, é possível perceber que cada dimensão da corporeidade foi relatada pelos pais/responsáveis quando questionados. Na dimensão físico-motora verificou-se uma redução dos movimentos repetitivos (n=4) e todos relataram melhora na coordenação motora e na expressão corporal (n=9). Obrusnikova e Dillon (2011) relatam que a dificuldade de coordenação motora prejudica a participação de indivíduos com TEA em atividades físicas, porém

Krüger (2018) salienta que “exercícios físicos proporcionam resultados positivos nas funções cognitivas e motoras”. A dimensão afetiva-relacional é percebida quando mencionam que as aulas de Educação Física proporcionam melhora na interação social ao melhorar a comunicação verbal (n=7) e o contato visual (n=3). Santos e Paula (2021) confirmam que se as aulas de Educação Física tiverem o foco adequado irá facilitar a compreensão de ações não verbais e resultar em uma melhora na relação interpessoal. A dimensão mental-cognitiva é vista quando concordam que ocorre uma melhora na atenção com as aulas de Educação Física (n=7) e que a criança com TEA acalma-se após as aulas (n=5). Segundo Golfetto (2020, p. 230)

o exercício físico tem papel de destaque, ajudando em aspectos importantes nos avanços significativos dentro do convívio social, por meio da melhora na condição emocional, atenção, concentração, redução da hiperatividade, redução da agressividade, devido ao aumento das B-endorfinas e adrenalina plasmática, melhorando a oxigenação no cérebro, qualidade do sono e a sensibilidade aos agentes farmacológicos.

A dimensão sócio-histórica-cultural, manifesta-se quando relatam que as crianças com TEA se tornam mais obedientes (n=6) e que ocorre a melhora nas atividades diárias (n=8). P1 expressa que “melhora disposição e ela fica mais alegre. Mas isso acontece qdo [quando] o professor consegue atividades em que ela consegue participar um pouco mais”, o que evidencia que os benefícios dos exercícios físicos vão além do bem-estar pessoal (SCHLIEMANN, 2013).

Referente à percepção dos pais/responsáveis sobre o desenvolvimento das crianças com TEA, foi possível verificar as seguintes categorias de análise: (i) estimulação; (ii) subjetividade. A categoria (i) estimulação evidenciou-se como uma forma de auxiliar o desenvolvimento, como relata P3 “no caso da minha filha sempre se desenvolveu muito bem com as terapias e outras atividades de estímulo [...]”. Segundo Brown, Parikh e Patel (2019), o desenvolvimento infantil é dividido em domínios, sendo desenvolvimento motor, desenvolvimento da fala e linguagem, tanto expressiva como receptiva, desenvolvimento social e emocional e desenvolvimento cognitivo.

Sousa e Medeiros (2020) evidenciam que a estimulação em ambientes prazerosos, através de atividades lúdicas, possibilita obter o amadurecimento dos padrões motores. Com os estímulos adequados, o cérebro gera novas ligações entre neurônios e modifica as conexões, e isso é fundamental nas intervenções em crianças com TEA (GAIATO, 2019). Isso mostra que, com a estimulação adequada, é possível melhorar as fases de desenvolvimento. Gaiato (2019) aponta que é necessário estimular as crianças com TEA no dia a dia, achando oportunidades e criando comandos para a realização de determinadas atividades, podendo ser elas diárias ou específicas.

Foi relatado pelos pais/responsáveis a dificuldade no desenvolvimento de fala e linguagem, e desenvolvimento social e emocional. Como relata P1, “a gente percebe que deram uma desenvolvida, mas o intervalo entre um desenvolvimento é grande devido à dificuldade de interação social [...]” e conforme também relatado por P3 “[...] na questão pedagógica está muito rápida e até adiantada, mas a questão de socialização e comunicação sempre esteve mais lenta a progressão [...]”. Isso nos confirma que o

TEA acomete falhas no desenvolvimento da comunicação, na linguagem e na interação social, de acordo com o constatado por Marques, Luiza Marques e Maia (2020).

Já a categoria (ii) subjetividade pode ser entendida como

[...] o que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa (SILVA, 2009, p. 170).

Ao analisar as percepções dos pais/responsáveis, constata-se que cada pessoa apresenta subjetividade e as percepções sobre o desenvolvimento da criança são particulares. Nota-se isso, por exemplo, no relato de P1 ao mencionar “demoradas e em blocos. De repente, a gente percebe que deram uma desenvolvida, mas o intervalo entre um desenvolvimento é grande devido à dificuldade de interação social (no meu caso)”; para P5 “a cada fase uma nova descoberta e grandes evoluções”. Assim, Teles e Cerqueira (2013) salientam que o ser humano é um ser subjetivo e que sua subjetividade compreende os processos de desenvolvimento, que vai de acordo com as experiências vividas. Silva (2009, p. 172) assevera ainda que “a singularidade é o que distingue um homem de outros, é o que o torna único na ontogênese humana. A singularidade é produto da história das condições sociais e materiais do homem, a forma como ele se relaciona com a natureza e com outros homens”. Silva (2009, p. 174), por sua vez, ressalta que

[...] a subjetividade enquanto processo de constituição do psiquismo possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade.

A partir disso, é possível notar que mesmo que os pais/responsáveis por crianças com TEA compartilhem da mesma particularidade, cada um deles terá a sua subjetividade, o que os torna seres singulares, que possuem suas próprias experiências e percepções diferentes em relação às aulas de Educação Física. O mesmo entendimento aplica-se às crianças com TEA.

CONCLUSÃO

Verificou-se, a partir da percepção dos participantes, que as aulas de Educação Física para crianças com TEA são importantes para o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Porém, há desafios na consecução do ensino, sendo eles: a qualificação dos profissionais; características individuais das crianças com TEA; e, inclusão social. Manifestou-se que as aulas atuam/ajudam diretamente na interação com outras crianças, no equilíbrio, trabalho em equipe e proporcionam sentimento de felicidade.

Considera-se que a Educação Física atua no desenvolvimento da criança com TEA em sua totalidade, a depender das intervenções realizadas, de modo a melhorar a memória, diminuir os movimentos repetitivos, aprimorando a expressão corporal, concentração, atenção, interação so-

cial, comunicação verbal, elementos psicomotores, dentre outros aspectos.

Compreende-se que a Educação Física possibilita o desenvolvimento da criança com TEA por intermédio das atividades relacionadas as práticas corporais. Percebeu-se, ainda, com base nos relatos, que o desenvolvimento das crianças com TEA apresenta particularidades e, ao mesmo tempo, depende da estimulação. Esse processo é composto por subjetividades que dependem daqueles que a percebem e do envolvimento da criança consigo, com o meio e com os outros.

Apresentou-se como fator limitador a realização da pesquisa de modo on-line. Aspecto que limitou a compreensão sobre o diagnóstico da criança com TEA e as interações ocorridas nas aulas de Educação Física que culminaram nas percepções tecidas pelos responsáveis. Sugere-se a realização de pesquisas que contemplem além da percepção do responsável, a dos professores de Educação Física, discutindo também, sobre a inclusão escolar a partir das vivências proporcionadas durante as aulas de Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos pais/responsáveis por crianças com TEA participantes da pesquisa e a AMA – Associação de Pais, Profissionais e Amigos dos Autistas – pela contribuição na divulgação da pesquisa e envolvimento com a causa.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Este estudo não teve apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>>.

APA. American Psychiatric Association. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRION, P. R.; SANTOS, S.; MUNSTER, M. A.; COSTA, M. P. Transtorno do espectro autista e educação física escolar: revisão sistemática de literatura. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 22, n. 1, p. 175-94, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194>>.

ARNELL, S.; JERLINDER, K.; LUNDQVIST, L. O. Perceptions of physical activity participation among adolescents with autism spectrum disorders: a conceptual model of conditional participation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 48, n. 5, p. 1792-802, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3436-2>>.

BAIO, J.; WIGGINS, L.; CHRISTENSEN, D. L.; MAENNER, M. J.; DANIELS, J.; WARREN, Z.; ...; DOWLING, N. F. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries*, Washington, v. 67, n. 6, p. 1-23, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>>.

BARBANTI, V. J. *Dicionário de educação física e esporte*. São Paulo: Manole, 2011. v. 3. E-book.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F.; CUNHA, P. A. *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2010, v. 9. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acessado em: 9 de abril de 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2020. Seção 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acessado em: 01 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acessado em: 12 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 9 de abril de 2020.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva*: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 63-71. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acessado em: 9 de abril de 2020.

BROWN, K. A.; PARIKH, S.; PATEL D. R. Understanding basic concepts of developmental diagnosis in children. *Translational Pediatrics*, London, v. 9, n. 51, p. S9-S2, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.04>>.

CAETANO, U. S.; GOMES, M. O. Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil 1. In: IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2020. *Anais... Campina Grande: Realize*, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72491>>.

CAMPOS, V.; PICCINATO, R. *Autismo do diagnóstico ao tratamento*: as melhores orientações sobre o universo autista. Bauru: Alto Astral, 2019.

CHEREGUINI, P. A. C.; MAXIMINO, J. R.; MOTA, T. S. Educação física especial aplicada ao autismo no Brasil: avanços recentes e perspectivas de atuação. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 7722-8, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.34119/bjhrv3n4-042>>.

COLUMNNA, L.; PRIETO, L.; ELIAS-REVOLLEDO, G.; HAEGELE, J. A. The perspectives of parents of youth with disabilities toward physical activity: a systematic review. *Disability and Health Journal*, v. 13, n. 2, p. 1-10, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.100851>>.

FARIAS, T. N. F. S.; MUNOZ, T. B.; PAULA, C. C. *Efeitos de exercícios físicos em crianças autistas*. FacUnicamps, Campinas, 2020. Disponível em: <https://facunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio_documentos/173-EFEITOS%20DE%20EXERC%C3%8DRIOS%20F%C3%8DSCOS%20EM%20CRIAN%C3%87AS%20AUTISTAS.pdf>. Acessado em: 10 de novembro de 2021.

FERNANDO, J.; CARDOSO, R. M. C. *Minidicionário escolar da língua portuguesa*: completo - atual - prático. São Paulo: Ícone, 2001.

FOTI, F.; MAZZONE, L.; MENGHINI, D.; DE PEPPO, L.; FEDERICO, F.; POSTORINO, V.; ...; VICARI, S. Learning by observation in children with autism spectrum disorder. *Psychological Medicine*, Cambridge, v. 44, n. 11, p. 2437-47, 2014. DOI: <[10.1017/S003329171300322X](https://doi.org/10.1017/S003329171300322X)>.

GAIATO, M. *S.O.S Autismo*: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 2. ed. São Paulo: nVersos, 2019.

GOLFETTO, V. A inclusão de pessoas com transtorno de espectro autista (tea) no desenvolvimento das habilidades sociais. In: V Congresso Virtual Internacional Desenvolvimento Econômico, Social y Empresarial en Iberoamérica, 2020, on-line. *Anais... Eumed.net*, 2020. Disponível em: <<https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/16-a-incluso-de-pessoas-com-transtorno-de-espectro-autista.pdf>>.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-79.

HUANG, J.; DU, C.; LIU, J.; TAN, G. Meta-analysis on intervention effects of physical activities on children and adolescents with autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, London, v. 17, n. 6, p. 1-11, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.3390/ijerph17061950>>.

- JOÃO, R. B. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e193169, 2019. DOI: <<http://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193169>>.
- KISTT, T.; GONÇALVES, P. S. Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). *Diálogo*, Canoas, n. 46, p. 1-12, 2021. DOI: <<http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i46.7785>>.
- KRÜGER, G. R.; GARCÍAS, L. M.; HAX, G. P.; MARQUES, A. C. O efeito de um programa de atividades rítmicas na interação social e na coordenação motora em crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Florianópolis, v. 23, p. 1-5, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.12820/Rbafs.23e0046>>.
- LAKES, K. D.; ABDULLAH, M. M.; YOUSSEF, J.; DONNELLY, J. H.; TAYLOR-LUCAS, C.; GOLDBERG, W. A.; ...; RADOM-AIZIK, S. Assessing parent perceptions of physical activity in families of toddlers with neurodevelopmental disorders: the parent perceptions of physical activity scale (PPPAS). *Pediatric Exercise Science*, Champaign, v. 29, n. 3, p. 396-407, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1123/pes.2016-0213>>.
- MARQUES, C. S.; LUIZA MARQUES, M.; MAIA, L. F. S. Transtorno do espectro autista. *Revista Atenas Higeia*, v. 2, n. 2, p. 15-21, 2020. Disponível em: <<http://www.atenas.edu.br/revista/index.php/higeia/article/view/43/45>>.
- MAENNER, M. J.; SHAW, K. A.; BAILO, J.; WASHINGTON, A.; PATRICK, M.; DI-RIENZO, M.; ...; DIETZ, P. M. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries*, v. 69, n. 4, p. 1-12, 2020. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>>.
- MELLO, M. C. *Dicionário jurídico português-inglês, inglês-português*. 9. ed. São Paulo: Método, 2009. E-book.
- OBRUSNIKOVA, I.; DILLON, S. R. Challenging situations when teaching children with autism spectrum disorders in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 28, n. 2, p. 113-31, 2011. DOI: <<https://doi.org/10.1123/apaq.28.2.113>>.
- PAN, C. Y.; CHU, C. H.; TSAI, C. L.; SUNG, M. C.; HUANG, C. Y.; MA, W. Y. The impacts of physical activity intervention on physical and cognitive outcomes in children with autism spectrum disorder. *Autism*, Newbury Park, v. 21, n. 2, p. 190-202, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1177/1362361316633562>>.
- SANTOS, E. R.; COLLA, L.; KEMPINSKI, E. C.; BUENO, F. C.; MENDES, F. C. V. Autismo: caracterização e classificação do grau de severidade dos alunos da associação maringaense dos autistas (AMA) com base no método cars. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research*, Cianorte, v. 15, n. 3, p. 37-41, 2016. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20160804_210918.pdf.
- SCHLIEMANN, A. *Esporte e autismo: estratégias de ensino para inclusão esportiva de crianças com transtornos do espectro autista (TEA)*. 2013. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/s88xv5x>>.
- SCHLIEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação física inclusiva e autismo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 34, p. 77-86, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp077>>.
- SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 28, p. 169-95, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>>.
- SOUZA, J. M.; MEDEIROS, H. J. Oportunidades de estimulação motora e o desenvolvimento de crianças autistas. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 8, p. 61846-56, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-562>>.
- STEINER, H.; KERTESZ, Z. Effects of therapeutic horse riding on gait cycle parameters and some aspects of behavior of children with autism. *Acta Physiologica Hungarica*, Budapest, v. 102, n. 3, p. 324-35, 2015. DOI: <<https://doi.org/10.1556/036.102.2015.3.10>>.
- TELES, A. M. O.; CERQUEIRA, T. C. S. A pedagogia do si mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 931-51, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/NMQCG4c5CmSLQJxzGhcw3SC/?format=pdf&lang=pt>>.
- TOMÉ, M. C. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. *Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11, p. 231-48, 2007. Disponível em: <<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/include/getdoc.php?id=466&article=158&mode=pdf>>.
- TUBINO, M. J. G. *Metodologia científica do treinamento desportivo*. 3.ed. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acessado em: 09 de abril de 2020.
- WHO. World Health Organization. *Autism*. 30 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>>. Acessado em: 01 de abril de 2022.
- ZEIDAN, J.; FOMBONNE, E.; SCORAH, J.; IBRAHIM, A.; DURKIN, M. S.; SAXENA, S.; ...; ELSABBAGH, M. Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, Nova Jersey, v. 15, n. 5, p. 778-90, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.1002/aur.2696>>.

ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Lucas Barbosa

 <https://orcid.org/0000-0001-8240-8525>

 lucas.barbosa@unifebe.edu.br


Isadora Gallina

 <https://orcid.org/0000-0002-6954-217X>

 isadora.gallina@unifebe.edu.br

Camila da Cunha Nunes (Autor Correspondente)

 <https://orcid.org/0000-0001-9056-1853>

 camiladacunhanunes@gmail.com