



LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jessica Rezende Souza¹, Renata Machado de Assis²

¹UFG/Regional Jataí/Educação Física. E-mail: jessysouzadc@hotmail.com

²UFG/Regional Jataí/Educação Física. E-mail: renatafef@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a relação do professor de Educação Física (EF) com os alunos autistas nas escolas públicas de Jataí – Goiás. O objetivo geral da pesquisa foi verificar como os professores de EF lidam com alunos autistas durante as aulas, nas escolas públicas de Jataí, com a intenção de verificar facilidades e dificuldades encontradas. A pesquisa qualitativa descritiva foi realizada nas escolas municipais e estaduais deste município em que foram encontrados alunos autistas matriculados nas turmas regulares. Os sujeitos participantes que responderam às entrevistas previamente agendadas foram os professores de EF desses alunos e os coordenadores de cinco escolas selecionadas. Como principais resultados, encontramos mais limites do que possibilidades no trato do professor de EF com os alunos autistas. O sistema educacional brasileiro está desestruturado para uma prática eficiente das políticas de inclusão. Percebe-se pouco conhecimento dos professores e coordenadores a respeito do autismo. A rede municipal de ensino não oferta cursos de formação continuada, a não ser para professores de apoio ou docentes que trabalham especificamente com ensino especial. Há culpabilização ou responsabilização indevida do indivíduo, ou seja, como se a culpa do indivíduo ser autista fosse dele mesmo.

Palavras-chave: Educação Física; inclusão; autismo.

1. Introdução

Este trabalho aborda a relação do professor de Educação Física (EF) com os alunos autistas nas escolas públicas de Jataí - Goiás, aproximando-se de temáticas como a inclusão, a EF escolar, a formação de professores a partir da visão destes sujeitos, o autismo e as abordagens que podem ser trabalhadas com esse público.

O objetivo geral da pesquisa foi: verificar como os professores de EF lidam com alunos autistas durante as aulas, nas escolas públicas de Jataí, com a intenção de verificar facilidades e dificuldades encontradas. E os objetivos específicos, foram: observar a relação do professor de EF com o aluno autista durante as aulas; identificar se a formação dos professores de EF contribui na sua prática docente, a partir da visão desses sujeitos; perceber a concepção de *diferença* nas aulas de EF entre professores e alunos; verificar facilidades e dificuldades dos professores de EF durante as aulas.

A intenção de pesquisa surgiu a partir das seguintes perguntas: como a *diferença* é percebida e trabalhada pelos professores de EF? A formação acadêmica, segundo esses professores, contribuiu de alguma forma na qualificação dos docentes para trabalharem com os alunos autistas? Portanto, pode-se apresentar como pergunta norteadora deste estudo: como os professores de EF trabalham com os alunos autistas, durante as aulas ministradas nas escolas públicas de Jataí, e quais são as facilidades e dificuldades encontradas?

Atualmente, a Lei nº 12.764, que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, sancionada em dezembro de 2012, faz com que os autistas passem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, as de educação. Portanto, o autismo passou a ser considerado legalmente como uma deficiência, e toda escola pública, estando preparada ou não, é obrigada a aceitar a inclusão de alunos com esse tipo de deficiência (BRASIL, 2012).

Os alunos autistas entram na grade curricular normal da escola, e têm direito a um monitor acompanhando sua rotina de aprendizado em todas as disciplinas. Portanto, a proposta deste trabalho é de investigar quais são as facilidades ou dificuldades existentes no dia a dia dos professores de EF nas escolas que possuem esse grupo específico de alunos, buscando compreender a concepção de diferença que cada professor possui e se sua formação contribuiu para a aquisição de conhecimentos nesta área ou se teve que pesquisar sobre o assunto no momento em que se deparou com um aluno autista em suas aulas na escola.

O autismo, hoje, já conquistou um espaço de reconhecimento como uma deficiência e tem obtido a atenção da mídia. Há pesquisas sendo feitas sobre como tratar alunos com esta característica de forma que haja desenvolvimento e facilidades de incluí-lo na escola e futuramente na sociedade (TOMÉ, 2007; ORRÚ, 2008a).

Visto que a concepção de diferença é construída diferentemente em cada meio cultural, podendo ser considerada uma concepção individual, é importante estudarmos sobre como os professores de EF lidam com a *diferença* dos alunos autistas.

Esta pesquisa torna-se importante ao apresentar dados que permitam reconhecer as possibilidades e os trâmites dos professores de EF no mundo do trabalho, especificamente sobre o lidar com os alunos autistas juntamente com uma turma predominantemente de alunos considerados *normais*. Também será importante para o meio acadêmico, visto que a graduação é o local onde se pode ensinar e pesquisar a maneira de lidar ou de compreender esses alunos, utilizando a concepção de diferença de cada professor em formação ao se

identificar com a área escolhida. Portanto, possivelmente esse estudo trará contribuições para o debate sobre a formação dos professores de EF.

Na busca de uma base teórica para a construção deste estudo, foram selecionados resultados de pesquisas relacionadas à formação de professores de EF e ao trato com deficiências e, especificamente, o autismo.

Vários autores, como Betti e Betti (1996), Cruz e Ferreira (2005), Falkenbach *et al* (2007) e Orrú (2008a), dentre outros, estudaram a temática de formação de professores e educação inclusiva e adotaram, como metodologia, a pesquisa qualitativa de caráter investigativo, obtendo como resultados principais o surgimento de duas categorias: a formação de professores e a vivência desse professor na prática da inclusão. Ou seja, concluiu-se que há a necessidade da área de Educação Física se fortalecer nos conhecimentos para sua atuação no campo da escola inclusiva.

Quanto à EF relacionada ao autismo, são encontrados estudos como o de Silva e Aranha (2005), que pesquisaram a interação de uma professora com seus alunos em sala de aula, com uma proposta pedagógica de educação inclusiva e o objetivo de descrever essas interações ocorridas entre a professora e seus alunos em classes que se propunham a adotar essa mesma prática; e o de Tomé (2007), que destacou a importância da EF como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas.

Pesquisas feitas recentemente, como as de Tomé (2007), Marroco e Rezer (2009), relacionando o autismo com a EF, têm sido realizadas em escolas de Ensino Especial (EE), nas quais os professores já são preparados para o EE, ou seja, possuem um método pré-escolhido para se trabalhar o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de determinada deficiência (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Corpos deficientes no passado, eficientes no presente e diferentes no futuro é a temática apresentada por Rechineli, Porto e Moreira (2008), partindo de uma visão dentro da EF que buscou analisar o ser humano classificado por seu corpo deficiente, eficiente e diferente. No estudo destes autores, são apresentados alguns conceitos sobre diferenças e preconceitos que interferem diretamente no aprendizado do aluno. Segundo Rechineli, Porto e Moreira (2008), citando Amaral (1994), refletir sobre a aceitação do diferente é peça fundamental para que tudo possa ser estabelecido e/ou construído. É preciso ressignificar a diferença/deficiência, e para tanto, há que se *des-adjetivar* o substantivo diferença: ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença/deficiência simplesmente é.

2. Metodologia

Em Jataí existe o GAJ (Grupo Autismo de Jataí), composto por pais de autistas, familiares e profissionais como, psicólogos, professores, fisioterapeutas, professores de EF, pedagogos e etc. Nas reuniões quinzenais do grupo, são discutidas maneiras de lidar com essas crianças para que cada vez mais haja uma melhor adaptação tanto da sociedade ao autista quanto do autista à sociedade. Portanto, na trajetória da pesquisa foi possível conhecer alguns dos dados disponibilizados por este grupo e, embora a pesquisa tenha se realizado nas escolas, o trabalho do GAJ subsidiou a análise, com informações adicionais.

Além disso, foi feito contato com o professor de EF, Rodrigo Brívio, por ser um dos nomes importantes no Brasil por trabalhar ginástica artística com crianças autistas em uma academia no Rio de Janeiro e pelos resultados positivos que tem alcançado. Fizemos o primeiro contato com o professor via *facebook* e após uma breve explicação do nosso trabalho, Brívio popôs uma conversa informal via *Skype* para relatar melhor sobre seu trabalho e permitiu a gravação dessa conversa. O professor escreveu um e-mail com informações também importantes que haviam sido pouco mencionadas durante a conversa informal.

A pesquisa foi realizada nas escolas públicas municipais e estaduais de Jataí em que foram encontrados alunos autistas matriculados nas turmas regulares. Os sujeitos participantes da pesquisa, portanto, são os professores de EF desses alunos, que concordaram em participar e contribuir com as informações necessárias, e os coordenadores das escolas selecionadas.

Foram encontradas oito escolas que preenchiam os critérios, sendo duas estaduais e seis municipais. No entanto, devido ao fato de que as escolas estaduais encontradas não tinham alunos autistas com laudo e diagnóstico preciso, restaram seis escolas municipais que preencheram os critérios pré-estabelecidos, no ano de 2014: têm alunos autistas matriculados regularmente, esses alunos participam das aulas de EF e se relacionam com os professores da disciplina. O critério utilizado para a escolha dos professores foi de terem alunos autistas frequentando suas aulas de EF. Foram encontrados seis professores mas, ao fazer o contato inicial, um deles se recusou a participar, alegando não poder contribuir para a investigação. Portanto, um sujeito a menos e, conseqüentemente, uma escola a menos também, totalizando cinco escolas, cinco professores de EF e cinco coordenadores que atuam nessas instituições de ensino.

Na intenção de ampliar a compreensão de como os alunos autistas são vistos e tratados no ambiente escolar, para além das aulas de EF, foram entrevistados os cinco

coordenadores dessas escolas, visto que uma das escolas tem dois coordenadores e os dois quiseram participar para que um complementasse o outro. Totalizamos o grupo com seis coordenadores participantes. A opção por estes profissionais, e não pelos diretores, se justifica por serem sujeitos que têm maior envolvimento com a prática pedagógica da escola do que os diretores, que se envolvem mais na função de gestão.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada, com elaboração de dois roteiros com características similares, mas contendo perguntas específicas: um para os professores e outro para os coordenadores.

As questões elaboradas para a realização das entrevistas eram abertas, descritivas e permitiram que os sujeitos discorressem livremente sobre a temática abordada. No entender de Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos. O informante tem a possibilidade de relatar suas experiências a partir do objetivo central proposto pelo pesquisador, aproximando-se do problema da forma mais real possível.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas, com cada sujeito, e no dia e horário marcado elas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A análise de dados iniciou durante a fase de coleta, mas foi finalizada quando todas as entrevistas foram realizadas, com o suporte teórico do referencial selecionado. Inicialmente foram feitas a transcrição das entrevistas gravadas e uma seleção, ou seja, um exame minucioso dos dados coletados. Em seguida, o procedimento adotado foi a codificação, ou seja, uma categorização dos dados que se relacionam. Devido a esta pesquisa ser qualitativa e descritiva, não precisamos fazer tabulação e sim uma descrição e análise dos dados categorizados.

Ao final da pesquisa, as informações obtidas e analisadas foram organizadas em forma de monografia de conclusão de curso, com o intuito de publicar a investigação desenvolvida e de colocá-la à disposição da comunidade acadêmica.

3. Resultados

Ao proceder a averiguação das informações obtidas, foi possível detectar três categorias de análise: conhecimento dos sujeitos sobre autismo, atuação profissional dos professores de EF e concepção dos sujeitos sobre diferença e inclusão. Observamos que o problema investigado é muito maior do que se pensa, e que, de certa forma, se inicia na

constituição histórica social do diferente, mas o ponto de estrangulamento está nas políticas de inclusão, na base do sistema educacional universal e na formação de professores.

3.1 Conhecimento dos sujeitos sobre o autismo

Conforme as entrevistas foram sendo analisadas, pudemos perceber que a maioria das respostas, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos coordenadores, apresentaram um conhecimento básico das características do autismo fundamentado apenas nas experiências vividas.

Nesta categoria, encontramos mais pontos convergentes do que divergentes entre os dois grupos. Em relação à descrição de uma criança com autismo percebemos que os dois grupos percebem o autismo sempre da mesma forma, considerando as *características principais*, ou seja, conhecem e falam do autismo como se já tivessem algo pré-estabelecido e que todo autista é igual. Esta visão do autismo não contribui para uma prática docente eficiente, pois, se o professor ou coordenador não compreende que cada autista tem características diferentes dentro da tríade autística e de acordo com o grau, como será então o desenvolvimento desta criança? Se não há uma básica compreensão, não haverá também possibilidades de intervenção? Predominarão os limites.

É interessante como podemos observar o destaque nos dois grupos, a respeito do desenvolvimento motor-cognitivo de uma criança com autismo, a dependência do grau de autismo de cada criança, ou seja, o que não foi abordado na descrição da deficiência, aqui é destaque principal, no entanto a generalização das respostas dizendo que é um desenvolvimento mais lento também não traz muitas possibilidades, e sim o aumento dos limites.

Quanto ao conhecimento sobre a causa do autismo, houve também uma generalização das respostas nos dois grupos afirmando ser genético, sendo que um coordenador declarou desconhecer a causa. Percebemos aqui também a falta de especificidade, ou seja, tanto os professores quanto os coordenadores disseram que a causa do autismo é genética, mas não houve explicação, consideração ou menção a estudos recentes. A causa do autismo é também genética, mas envolve uma variedade de fatores ainda não específicos e validados no campo científico, além de que, existe uma busca diária para encontrar a causa e possivelmente uma cura (ORRÚ, 2008b; LAMPREIA, 2007).

Os dados encontrados reforçam o que autores como Cruz e Ferreira (2005), Lampreia (2007) e Orrú (2008a) expuseram em suas pesquisas, a respeito da falta de conhecimento

específico sobre o autismo e suas causas. Apesar de trabalharem com alunos autistas, tanto professores quanto coordenadores entrevistados demonstraram inseguranças e limitações de conhecimento específico sobre o autismo.

3.2 Atuação profissional dos professores de EF

Com relação ao trabalho diário dos profissionais de EF com alunos autistas, encontramos tanto pontos convergentes quanto divergentes, devido à diferença na atuação profissional entre os dois grupos, sendo que os professores trabalham mais diretamente com os alunos autistas e os coordenadores não são tão próximos, mas influenciam diretamente no ensino pedagógico de qualidade para os autistas.

O grupo de professores elencou uma lista de limites e dificuldades, como a falta do professor de apoio nas aulas de EF e o exacerbado número de alunos por turma. Ao mesmo tempo, os professores afirmaram que o trabalho com os autistas é tranquilo, bom para o crescimento profissional e pessoal e que a aproximação pode ser a garantia do *sucesso* neste processo de ensino-aprendizagem. Para os coordenadores, o trabalho com esses alunos autistas está focado no professor de apoio para contribuir com a interação e o desenvolvimento do aluno. O interessante aqui é a divergência no sentido de que o professor de EF não tem auxílio do professor de apoio e a afirmação do coordenador de que esse professor de apoio é o ponto chave para uma boa inclusão do aluno autista na escola pública. No entanto, o professor de apoio acompanha o autista em todas as disciplinas e no momento da aula de EF é o momento de descanso deste professor.

Essa é uma discussão complexa e um tanto quanto polêmica, mas que nos faz refletir como sendo mais um limite apresentado. Aqui se percebe claramente o problema da educação brasileira no que se refere à inclusão, pois, nos foi apresentado pelos sujeitos que os problemas estruturais são a preocupação inicial do Estado, não só na escola, mas na sociedade como um todo. A acessibilidade aos deficientes tem sido a prioridade, enquanto todo o restante, que envolve a base estrutural da educação, apresenta falhas, tais como a fragilidade na formação docente, a preparação do coletivo escolar, dentre outros, que corroboram para que o sistema inclusivo seja falho (STRAPASSON; CARNIEL, 2007).

Tanto no grupo de professores quanto no grupo de coordenadores observamos que nenhum desses profissionais segue, conhece ou utiliza-se de alguma teoria ou algum autor que aborde a inclusão ou o autismo em específico, assim como não utilizam alguma metodologia de ensino, o que contribui ainda mais para enumerar os limites apresentados.

A respeito de palestras e cursos que auxiliam neste processo de conhecimento e contribuição para a prática docente inclusiva, a frequência com que tais situações ocorrem é mínima. Percebemos também no grupo de professores aspectos diferentes a respeito do trabalho com autistas: três docentes afirmam se sentirem privilegiados e desafiados, já outros dois se sentem completamente frustrados.

Quanto às dificuldades elencadas por estes profissionais, encontramos a falta de orientação sobre inclusão, especificamente sobre autismo, assim como a falta de pessoas com conhecimento capacitado, a própria ausência da família do autista neste processo e também a pouca interação e comunicação entre docentes a respeito dos alunos autistas. Para os professores, as dificuldades estão mais no comportamento diferenciado desses alunos, o que causa certo desconforto e acaba atrapalhando a aula em si e toda a turma de alunos. Percebe-se, portanto, uma culpabilização ou responsabilização indevida do indivíduo, ou seja, como se a culpa do indivíduo ser autista fosse dele mesmo, sendo que este é um problema que envolve toda a sociedade pois, se somos todos diferentes, temos que viver e atender a todas essas diferenças, e isto é um problema social e não do indivíduo. A ênfase no déficit está no indivíduo deficiente e/ou diferente, ou seja, sucessos e fracassos ficam sob responsabilidade dos indivíduos, sobrepondo os aspectos biológicos às condições histórico-culturais, destituindo assim essas pessoas da sua humanidade. Aqui encontramos também mais limites do que possibilidades.

Procuramos compreender se a formação acadêmica, segundo os professores, contribuiu de alguma forma na qualificação dos docentes para trabalharem com os alunos autistas. A resposta que encontramos neste estudo foi que a formação não contribuiu e Falkenbach *et al* (2007) nos ajudam a responder quando afirmam que

a problemática na formação dos professores é um tema presente quanto se trata da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. Uma vez que o senso comum é de opinião de que o professor deve deter a responsabilidade em determinar os processos pedagógicos e os esquemas de aprendizagens para a totalidade dos alunos na classe comum, podemos começar a considerar a incumbência que o sobrecarrega nessa atividade (p. 2).

Portanto, pensar na formação dos professores é um modo de começar as mudanças na qualidade de ensino propiciando a criação de novos contextos educacionais inclusivos, capazes de proporcionar a aprendizagem a todos os alunos, respeitando todos os ritmos, tempos e superando barreiras, independente de qualquer condição.

3.3 Concepção dos sujeitos sobre diferença e inclusão

Os professores afirmaram ter uma boa relação com seus alunos autistas e nos dois grupos os profissionais afirmaram haver uma relação de cuidado entre os alunos da escola com os alunos autistas, com demonstração de compreensão e noção sobre como a diferença está presente não só dentro da escola, mas na sociedade.

A concepção de diferença foi confundida com o senso comum sobre deficiência pela maioria dos sujeitos: a percepção do autismo e a normalização exacerbada da mesma unida com a exaltação do deficiente em si. O que queremos explicitar em meio a esse conjunto de palavras e conceitos é que os profissionais investigados nesta pesquisa possuem um conhecimento empírico similar ao conhecimento dos familiares e da sociedade, e isso é algo que não deveria acontecer, pois, percebe-se então que há avanços na legitimação e legislação dos direitos dos deficientes e/ou diferentes, mas não há uma concretização da política. Não se percebe, ainda, o comprometimento do estado com a base educacional universal e nem mesmo na formação de professores. Portanto, assim como a sociedade concebe a diferença historicamente, o profissional não difere de tal percepção, portanto sua atuação é baseada em uma perspectiva médico-higienista. Outros sujeitos (três coordenadores e um professor) conceituaram a deficiência/diferença como fenômeno socialmente construído e destacaram que a responsabilidade é do estado e da sociedade.

Percebemos nas respostas dos profissionais que a sua formação não contribuiu para uma prática inclusiva, especificamente sobre autismo. Observamos que aqueles profissionais que se formaram mais recentemente tiveram disciplinas na formação que abordava a inclusão de maneira geral, com abordagem de autores da área, mas o pensamento dicotômico entre teoria e prática ainda prevalece, o que não contribui de nenhuma forma na realização do trabalho.

Sobre a inclusão, a indignação dos profissionais é clara, devido à contradição que ocorre entre proposta e execução. Segundo os profissionais, a proposta da inclusão é incrível e em outros países ela ocorre de maneira admirável, já aqui observa-se grandes falhas, a começar pela formação do profissional, a não qualificação e a falta de assistência para que esses profissionais realizem seu trabalho com qualidade.

Segundo Carmo (2006), o que precisa ser compreendido a priori acerca da inclusão, é que não pode ser entendida como algo isolado que pertence somente à escola, mas, sim, que a inclusão deve estar presente nos campos da saúde, educação, alimentação, lazer, habitação, dentre outros, ou seja, existem excluídos que precisam ser incluídos, a todo o momento, em

todos os campos. Portanto, a exclusão existe em sua totalidade, e por isso a inclusão deve existir na mesma proporção. E o mais importante a se pensar, no entender de Carmo (2006), não é como todos os excluídos entrarão nos programas e sim como sairão deles.

O fato de colocar crianças com NEE na sala de aula regular, sem realizar nenhuma mudança na estrutura da escola, no método de ensino, no tempo escolar não possibilita o acontecimento real da inclusão, ou seja, se não houver essas mudanças ainda continuará existindo a exclusão dentro da própria sala de aula (CARMO, 2006).

A diferença é percebida de forma alheia, ou seja, a maior parte dos professores não olha para a diferença como sendo parte natural da sociedade, não percebe a diferença como ela simplesmente é, mas, sim, como um problema. O fato de o professor perceber a diferença como um problema se torna um limite para uma prática docente inclusiva de qualidade. Portanto, é essencial que se entenda a diferença como ela é e se utilize dessa diferença como um instrumento de possibilidades de ensino.

4. Considerações finais

Observamos, por fim, que os professores de EF de Jataí-GO não conseguem lidar qualitativamente com os alunos autistas nas escolas públicas, pois encontramos mais limites do que propostas e possibilidades da parte desses professores. Percebemos que a relação dos profissionais com os autistas ainda é distante, originada do desconhecimento do assunto que, segundo esses sujeitos, parte tanto de sua formação inicial quanto continuada.

A previsão de resultados iniciais, por meio das hipóteses elencadas, mostrou-se condizente com a realidade detectada. A realidade nos mostrou uma abrangência de limites, dificuldades e problemas encontrados a respeito da inclusão de alunos autistas nas escolas públicas. Esse resultado, por mais negativo que seja, é extremamente relevante para o campo científico da EF no intuito de contribuir mostrando a realidade, e destacando a importância de se estudar propostas e possibilidades de trabalho com os alunos autistas e de defender a importância da EF para o desenvolvimento da criança autista, em inúmeros aspectos.

5. Referências

BETTI, Irene; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BRASIL. **Diário Oficial da União** (DOU) de 28 de dezembro de 2012. Pág. 2. Seção 1. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 02 out. 2013.

CARMO, Apolônio Abadio. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia, EDUFU, 2006.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Julio Romero. Processo de formação continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-80, abr./jun. 2005.

FALKENBACH, Atos Prinz *et al.* **A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum**. 2007. Centro Universitário Metodista IPA.

LAMPREIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2007.

MARROCO, Vanessa; REZER, Carla dos Reis. Educação Física e autismo: possibilidades de intervenção pedagógica mediada pelo currículo funcional natural. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador, 20 a 25 de setembro de 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ORRÚ, Silvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI- Revista Iberoamericana de Educación**. Centro Universitário da Fundação de Ensino Octavio Bastos, n. 45, p. 2–25, fev. 2008a.

ORRÚ, Silvia Ester. Os Estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **OEI- Revista Iberoamericana de Educación**. Centro Universitário da Fundação de Ensino Octavio Bastos, n. 45, p. 3–25, fev. 2008b.

RECHINELI, Andreia; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação e Esporte**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, maio/ago. 2008.

SILVA, Simone Cerqueira; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação e Esporte**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set./dez. 2005.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL Franciele. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital** - Buenos Aires, Año 11, n. 104, jan. 2007.

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal dos autistas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 8, n. 11, jul./dez. 2007.