

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O ALUNO COM AUTISMO EM FOCO

Mônica Frigini Siqueira, Mestra, Laefa/Cefd/Ufes  
José Francisco Chicon, Doutor, Laefa/Cefd/Ufes

### RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno com autismo. Metodologicamente caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Construída no cotidiano das aulas de Educação Física, com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, formada por 24 alunos com desenvolvimento típico, um aluno com autismo e uma professora de Educação Física em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede pública de Vitória/ES. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevista semiestruturada, diário de campo, videogravação e registro fotográfico. O tratamento dos dados foi com base na técnica de análise de conteúdos. Assim por meio das discussões da realidade experimentada e das reflexões coletivas, buscou-se uma interpretação real do cotidiano escolar, pretendendo uma leitura do que estava subentendido nas falas, atitudes e nos comportamentos. O processo de análise dos dados coletados aconteceu com base na elaboração de uma categoria que permitiu um agrupamento de questões significativas do conteúdo coletado. Nessa categoria houve a discussão da questão das situações/procedimentos/formas encontradas pela professora para gerar uma Educação Física que atendesse às reais necessidades de seus alunos. Como resultados destacam-se o olhar sensível, o diálogo, a mediação pedagógica, a construção de estratégias de ação, a crença no potencial de todos os alunos e o enfrentamento da professora na experiência com a diferença/diversidade. Percebe-se a manifestação de atitude acolhedora e um conjunto de procedimentos intencionalmente planejados que possibilitaram a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com autismo e seus pares nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Autismo. Educação Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

Pensar a construção de uma educação inclusiva que não seja assegurada somente por leis<sup>1</sup> nos espaços sociais, principalmente no cotidiano das escolas, é um verdadeiro desafio à educação brasileira. O movimento da

---

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); LDB nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Capítulo V - Educação Especial, Art. 58, Art. 59 e Art. 60 (BRASIL, 1996); Lei nº 12.764/2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), entre outras leis.

Educação Inclusiva nos provoca a percebermos a fragilidade de um sistema educacional que nega a diferença/diversidade na demanda da realidade concreta da sala de aula/quadra. Como ressalta Carmo (2001, p. 7), “[...] estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores”.

Neste estudo, enfatizamos nossas reais turmas heterogêneas, nas quais há alunos com variadas formas de ser e de aprender e, por isso, seres singulares, com distintas habilidades, corpos, linguagens, classes sociais, movimentos, alturas, pesos, idades, gêneros, opções sexuais, crenças, etnias, condições financeiras, culturais etc. Todos representam a diversidade humana da qual nós, professores, também fazemos parte.

Nessa linha de pensamento ousamos trilhar caminhos considerados por muitos professores como impossíveis. Porque, direcionamos nosso olhar ao autismo, umas das formas mais instigantes de ser e que nos coloca em xeque no cotidiano escolar.

Como Vasques (2008) ressalta, o processo de inclusão escolar de alunos com autismo, entre outros sujeitos da Educação Especial,<sup>2</sup> situa-se como um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Sua afirmação pode ser facilmente comprovada por meio dos estudos desenvolvidos por autores como: Baptista e Oliveira (2002); Bosa (2002); Camargo e Bosa (2009); Orrú (2009); Sá (2010); Surian (2010); Vasques (2008, 2011); Silva, Gaiato e Reveles (2012).

Mobilizados por essas questões, temos o seguinte ponto de partida de investigação: como podemos construir práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física com a presença de um aluno com autismo?

Frente a tal questão norteadora, traçamos como objetivo para este estudo: compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas

---

<sup>2</sup> Segundo a Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) são sujeitos público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno com autismo.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

O estudo se configura como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2005, p. 49). A pesquisa foi construída no cotidiano das aulas de Educação Física, com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, formada por 24 alunos com desenvolvimento típico, um aluno com autismo e uma professora de Educação Física em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede pública de Vitória/ES. As aulas de Educação Física foram realizadas três vezes por semana com a turma, no turno vespertino, durante o período de novembro a dezembro de 2009 e fevereiro a julho de 2010.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas semiestruturada, diário de campo, videogravação e registro fotográfico. O tratamento dos dados foi com base na técnica de análise de conteúdos, por meio das discussões da realidade experimentada e das reflexões coletivas, buscando uma interpretação real do cotidiano escolar, pretendendo uma leitura do que estava subentendido nas falas, atitudes e nos comportamentos (BARDIN, 1994). O processo de análise dos dados coletados aconteceu com base na elaboração de uma categoria que permitiu um agrupamento de questões significativas do conteúdo coletado. Essa categoria foi intitulada de: arranjos diádicos<sup>3</sup> da prática pedagógica da Educação Física em uma perspectiva inclusiva. Nessa categoria houve a discussão da questão das situações/procedimentos/formas encontradas pela professora para gerar uma Educação Física que atendesse às reais necessidades de seus alunos.<sup>4</sup>

## **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PRESENÇA DE UM ALUNO COM AUTISMO**

---

<sup>3</sup> Segundo Rodrigues (2004), díades são relações entre dois ou mais indivíduos.

<sup>4</sup> Cumpre esclarecer que todos os nomes utilizados no corpo dessa pesquisa são fictícios, criados com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, inclusive o nome da instituição educacional onde a pesquisa foi realizada. Também cabe destacar que o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, em 26 de outubro de 2011, com registro de número 98.

## DESVELANDO A ORIGEM DA AULA INDIVIDUALIZADA

O ingresso do aluno Samuel (autista) nas séries iniciais, no turno vespertino, do ensino fundamental na Escola da Experiência em 2007, mobilizou a instituição a compreender as suas características, necessidades e possibilidades. Para tanto, a escola realizou uma formação continuada em serviço sobre o autismo, mantendo contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória/ES, especificamente com a Coordenação de Educação Especial, além de buscar assessoria de pesquisadores do assunto com a Universidade Federal do Espírito Santo.

A partir dessas ações, a equipe pedagógica observou que Samuel apresentava empatia pelo professor de Educação Física e percebeu, uma possibilidade de propor uma sistemática de atendimento para ele que ficou caracterizado como um atendimento individualizado.<sup>5</sup>

Essa proposta pedagógica consistia em uma aula individual, realizada pelo professor de Educação Física, no espaço de brinquedoteca da escola, com duração de 50 minutos, trabalhando atividades psicomotoras, predominantemente, na forma de circuito. Inicialmente Samuel apresentava resistência as aulas individuais, mas, aos poucos, foi se permitindo tentar e interagir com o professor e as atividades propostas, realizando os gestos motores já aprendidos nos circuitos que se repetiam. Esses exercícios, ordenados e repetitivos que ocorriam na proposta de circuitos, foram uma forma de respeitar o repertório marcadamente restrito de interesses e atividades características dos sujeitos com autismo (BAPTISTA; BOSA, 2002; CAMARGO; BOSA, 2009; ORRÚ, 2009; SURIAN, 2010; SILVA, GAIATO; REVELES, 2012) e naquele momento histórico a ponte entre Samuel, o professor de Educação Física e a escola.

---

<sup>5</sup> É importante esclarecer que na Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, o professor de Educação Física possui uma carga horária de trabalho de 25 horas/semanais, distribuídas em 20 horas/aula e 5 horas de planejamento. Como nessa escola a carga horária desse professor não fechava em 20 horas aula/semanais, foi possível criar um momento de atendimento individualizado ao aluno com autismo. Em algumas escolas da rede, essa carga horária de 20 horas/aula não se completava devido ao menor número de turmas. Por exemplo, no caso da escola pesquisada, havia nove turmas na ocasião, com duas aulas semanais para cada uma, gerando 18 horas/aula, tendo o professor que completar as 20 horas/aula com um projeto, neste caso, o atendimento individualizado a alunos com deficiência.

A partir dessa perspectiva pedagógica, em 2010, a professora de Educação Física Gabriela, em seus primeiros contatos com Samuel, procurou conhecer seu potencial, o que ele já sabia fazer. Nessa linha de pensamento a professora Gabriela avaliou que um aspecto do Samuel que precisava avançar estava ligado às suas necessidades educacionais especiais (NEEs) por autismo, pois apresentava um interesse restrito pelas atividades. Sua predileção era ficar a maior parte do espaço/tempo escolar no balanço, localizado no pátio da área externa da escola. Ele deixava esse lugar somente nos casos em que era requisitado para o atendimento educacional especializado na sala multifuncional, no momento da aula individualizada da Educação Física e em alguns momentos das aulas regulares. Nessa última, ele ficava à margem da aula. Essa situação caracterizava a ausência de ação pedagógica das outras áreas de conhecimento, como também da própria área de Educação Física durante a aula regular.

Com base nessa avaliação sobre a situação vivenciada por Samuel na escola, a professora indagava:

Se Samuel não ficasse tanto tempo no balanço, suas oportunidades de comunicação e interação social poderiam ser mais bem aproveitadas no sentido de seu desenvolvimento? Portanto, quais práticas pedagógicas precisam ser construídas para tirar Samuel dessa situação de abandono pedagógico?

A inquietação da professora pode ser colaborada por diferentes autores (VYGOTSKY, 1995; GÓES, 2002) ao afirmarem que o homem se constitui como homem no encontro com outros homens, na interação social, na forma de compartilhar e confrontar os saberes construídos pela sociedade historicamente. Isso reforça o posicionamento da professora de que o aluno com autismo precisa estar no meio social para poder aprender e se desenvolver.

A partir desse raciocínio, questionamos, ainda: como poderíamos construir uma intervenção pedagógica que favorecesse a interação de Samuel com os colegas e com as atividades nas aulas de Educação Física? Com essa questão-problema, fomos instigados a nos mover no sentido de encontrar caminhos alternativos facilitadores do processo de inclusão de Samuel nas aulas de Educação Física.

## RESSIGNIFICAÇÃO DAS AULAS INDIVIDUALIZADAS COM OS JOGOS TRADICIONAIS INFANTIS

O atendimento individualizado não estava em xeque. Estava claro para nós a necessidade desse espaço para o caso de Samuel, no estágio de desenvolvimento socioeducacional em que ele se encontrava. Consideramos a proposta uma ação de inclusão importante, caracterizando a preocupação da escola com o aluno, com a busca de respostas às suas reais necessidades. É a escola se modificando para atender às necessidades dos alunos, não o contrário (CHICON, 2005; SÁ, 2010; RODRIGUES, 2010).

O que estava em xeque na preocupação da professora, era a proposta pedagógica até então desenvolvida, baseada na perspectiva psicomotora, que ela considerava já ter dado a sua contribuição. Contudo, nesse momento, Samuel precisava de algo mais, precisava do mesmo tipo de orientação didático-metodológica que seus colegas estavam recebendo nas aulas de Educação Física regular.

De fato, enquanto a turma aprendia os jogos tradicionais (cultura corporal), Samuel aprendia atividades psicomotoras que se repetiam na forma de circuitos. Era interessante notar como a professora Gabriela ficava inquieta com essa situação. Dizia: “Por que tenho que trabalhar com circuitos se ele [Samuel] pode aprender os jogos?” E mais: “Como podemos querer que ele se relacione com os colegas se, quando estão juntos, Samuel não sabe o que fazer? Da mesma forma, o grupo não sabe o que fazer com ele”.

O que estava sendo proposto pela professora para o atendimento individualizado era avançar para práticas corporais que possibilitassem a comunicação e as relações sociais (tão primordiais às crianças com autismo) e, também, de encontrar, no conteúdo/tema da cultura corporal (SOARES et al., 1992), jogo tradicional infantil, os meios para facilitar o processo de aproximação e participação de Samuel nas aulas regulares. Assim, talvez, não fosse mais preciso fazer uso desse espaço de aula individualizada com ele. Paralelamente, haveria também uma ação da professora com os colegas da turma, no sentido de orientá-los a desenvolver atitudes de respeito e acolhimento às diferenças/diversidades.

A nossa escolha do jogo tradicional infantil como conteúdo de ensino teve por objetivo oportunizar a experiência das práticas corporais do universo infantil aos alunos, criando situações de aprendizagens individuais e coletivas para que eles elaborassem e reelaborassem a forma de brincar e de se relacionar, de acordo com as singularidades, possibilidades e os interesses, mediados pela ação dialógica da professora. Nessa linha de pensamento, a sistematização desse conteúdo, pensado para atender os anseios de Samuel, foi organizada na forma de um plano de ensino individualizado.

Para melhor compreensão dessa ação mediadora da professora com Samuel no momento individualizado, é interessante destacar o trato do conteúdo e a utilização de recursos didáticos.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que, o professor deve desenvolver o processo ensino-aprendizagem partindo das áreas fortes (o que o aluno já sabe fazer) para fazer avançar as áreas fracas (o que o aluno precisa aprender, suas necessidades educacionais).

Nesse contexto, a professora Gabriela, ao observar Samuel na sala de recurso multifuncional, percebeu seu interesse e sua habilidade manual em trabalhar com objetos de encaixe e materiais de sucata (área forte) (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Essa atitude mostrava-se diferente de outras práticas nas quais o comum é olhar para o déficit em detrimento das potencialidades do aluno. Estamos chamando a atenção para o fato de que é preciso educar o olhar e, ao invés de olhar a deficiência/limitação, olhar a criança que existe para além da deficiência (VYGOTSKY, 1995; PADILHA, 2000; VASQUES, 2008).

Para atender o direito do aluno de ter acesso aos bens culturais produzidos pelo homem e oportunizar o processo de interação com a turma, a professora de Educação Física utilizou o brinquedo de sucata como um caminho alternativo (VYGOTSKY, 1995) de acesso ao conteúdo clássico, a partir das singularidades do aluno com autismo. Pois o objetivo era que esses brinquedos fossem utilizados no sentido de provocar a aproximação e o envolvimento (área fraca) de Samuel com a turma nas aulas regulares de Educação Física, uma

vez que o conteúdo de ensino proposto para a turma era o tema dos jogos tradicionais infantis (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Nessa avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno com autismo, a professora Gabriela, demonstrava uma visão prospectiva (VYGOTSKY, 1995) do que o aluno podia vir-a-ser, como é revelado em sua fala em seu depoimento na entrevista semiestruturada: “A gente não tem que pensar nas respostas que ele não dá, mas nas que ele dá e nas que ele poderá dar daqui para frente” (Gabriela em 28-7-2010).

Por fim a proposta tinha como objetivo avançar para práticas corporais que possibilitassem a comunicação e as relações sociais (tão primordiais às crianças com autismo) e, também, de encontrar, no conteúdo/tema da cultura corporal jogo tradicional infantil (KISOMOTO,1998; FRIEDMANN,1996; CHICON, 2013), os meios para facilitar o processo de aproximação e participação de Samuel nas aulas regulares e, talvez, não precisar mais fazer uso desse espaço de aula individualizada com ele.

#### OS ARRANJOS DIÁDICOS NAS AULAS INDIVIDUAIS

A professora Gabriela ao refletir a resistência de Samuel nas aulas regulares de Educação Física, descobre uma centelha que disparou a possibilidade de transição de Samuel para o momento da aula coletiva. Ela percebe que apesar dos avanços do aluno nas aulas individuais ao construir e brincar com o brinquedo, ele fazia isso sozinho ou na relação com o adulto e não com os colegas.

Gabriela, de imediato, sugeriu a ideia de trazer para o momento individualizado a presença de um colega da turma para realizar as atividades com Samuel. Em seu propósito, deixava explícita a intenção de começar a formar pequenos grupos, díades (RODRIGUES, 2010), para ampliar as possibilidades relacionais dele e, ao mesmo tempo, começar a orientar os colegas da turma a lidar com ele, estabelecendo vínculos que fossem facilitadores ao seu acolhimento no momento da aula coletiva.

A partir desse raciocínio, Gabriela começou a prestar atenção aos alunos no momento da aula de Educação Física regular e a observar que existiam alguns deles que demonstravam mais afinidade com Samuel, que ficavam mais atentos a ele, principalmente, em relação às suas inesperadas “fugidas”. Esses alunos eram sensíveis à atitude da professora de chamar a atenção de Samuel para participar da aula quando ele se preparava para sair correndo.

Para oportunizar a presença dos outros alunos nas aulas individuais, Gabriela conversou com a professora regente e solicitou a liberação de três alunos para fazer um rodízio semanal, participando da aula individualizada junto com Samuel. A Professora Gabriela teve, ainda, o cuidado de conversar com os três alunos que evidenciaram maior afinidade com Samuel, consultando-os se gostariam de participar do momento de aula individualizada com ele, combinando que estariam dispensados, quando houvesse avaliação na sexta-feira.

Essa parceria foi possível porque as aulas individuais aconteciam na sexta-feira e não haveria conteúdo novo a ser ensinado e como não eram sempre os mesmos alunos a participar, não haveria prejuízo para eles, pelo contrário, todos seriam beneficiados com a proposta de atividade em voga. Assim, na primeira aula de cada sexta-feira, aconteceria um rodízio de três alunos acompanhando Samuel na aula individual.

Nesse sentido, dialogamos com Góes (2002) ao destacar que, Vigotski em seus estudos afirma que o educador precisa criar os meios que possibilitem os percursos de aprendizagem ao aluno, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado e construindo caminhos alternativos para que suas potencialidades e talentos se revelem.

As aulas individualizadas continuaram com a mesma perspectiva de construir o brinquedo e estimular Samuel a descobrir suas potencialidades por meio das brincadeiras. A partir da presença do colega na aula individualizada com Samuel, começamos a oportunizar o brincar ao aluno. Nesse momento, começou a existir certo estranhamento, principalmente, por parte dos colegas, pois, até então, não estavam acostumados a ver Samuel produzindo,

construindo um brinquedo e brincando com ele. Eles não sabiam como agir, não sabiam como ensinar a Samuel.

Nessa situação, entrava em cena a ação mediadora (VYGOTSKY, 1998) da professora Gabriela, orientando a aluna a interagir com Samuel, estimulando os processos sociais. Ela dizia: “Amanda, você tem que conversar com Samuel! Se você não olhar para ele, não interagir, ele vai fingir que você não está fazendo o brinquedo com ele. Fale com ele que não pode! Mostre como pode ser o vai e vem [brinquedo]” (Diário de campo, 9-4-2010).

Gabriela criava uma situação singular. Ela colocava os alunos como protagonistas (ativos) no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ela dizia: “Vamos, vocês estão juntos aprendendo. Como você vai ensinar para o Samuel?” . “Ei, conversa com Samuel!” (Diário de campo, 9-4-10). Nesse momento, ela utilizava o recurso de bater na mesa, produzir som, agora chamando a atenção da aluna para se envolver com Samuel, aprender a criar caminhos para compreender a forma dele de ser. O professor, quando desenvolve uma atitude ativa, de interferência positiva, na relação da criança com o meio, potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento que de outro modo não aconteceriam (CHICON, 2005, 2013; VYGOTSKY, 1995, 1998).

Samuel, da mesma forma que nos testava no início das aulas individuais, resmungando, resistindo, fingindo, não ouvindo, fazia com a colega. Nesse momento, a professora era objetiva com a aluna: “Fala com ele, seja firme! Mostra pra ele que não pode! Ele escuta! Ele vai te ouvir. Mostre o detalhe do brinquedo!” (Diário de campo, 9-4-10).

Aos poucos, as relações sociais foram construídas. Quando Samuel estava nas aulas de Educação Física regular, os alunos que ficavam com ele na aula individual serviam de referência, aproximando-se dele e convidando-o a participar da aula, evitando que ele ficasse margeando, sem efetivamente participar. Em contrapartida, os alunos que tiveram a oportunidade de estar com Samuel na aula individual tinham a chance de conhecê-lo, de entender sua forma singular de ser.

O processo de inclusão na aula de Educação Física regular foi acontecendo no encontro entre o eu e o outro, por meio de um pressuposto da obra de Vigostski, a mediação pedagógica.

Padilha (2006, p. 49) corrobora nossas reflexões, quando assume o ponto de vista de Vigostski, “[...] de que a transformação de um processo dá-se do funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos estas considerações com uma certeza: por mais adversas que possam parecer às condições dos alunos com autismo no ensino regular, é necessário apostar na construção de intervenções pedagógicas na Educação Física que possibilitem a interação social e a aprendizagem de alunos com tal forma singular de ser.

Nesse sentido, cabe expressar que não temos respostas prontas, mas apontamentos que esperamos possam contribuir para futuras discussões na área da Educação Física e da Educação, sob uma perspectiva inclusiva.

As análises da temática investigada revelam o entendimento da educação como um processo, a crença de que nos tornamos humanos por meio das interações sociais que experimentamos com outras pessoas e, principalmente, a ação mediadora da professora — com sensibilidade, intencionalidade, persistência, paciência, ousadia, enfrentamento do novo, do desconhecido, confiança no potencial de todos os alunos — foram os alicerces para o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno com autismo.

Por fim, não negamos que a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com a presença de um aluno com autismo é extremamente difícil e delicada, porém é justamente isso que nos instiga, que nos faz reavaliar nossas atitudes, conceitos e procedimentos. Desse modo, construir e gerenciar

ações pedagógicas nessas condições requer do professor coragem e ousadia em rever concepções de ensino, criar novos ambientes de aprendizagem, repensar espaços/tempos na escola e investir na formação. É a escola, portanto, que se modifica em função das necessidades educacionais dos alunos e atende às suas singularidades, dando condições para que ele possa caminhar sozinho.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Anié Coutinho. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93 -109.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, 2001.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GÓES, Maria Cecília. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta. K. de; SOUZA, Denise Trento. R.; REGO, Teresa. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2006.

RODRIGUES, Graciele Massoli et al. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio 2004.

RODRIGUES, Graciele Massoli. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010.

SILVA, Ana Beatriz; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetivo, 2012.

SOARES, Carmem Lucia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SURIAN, Luca. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla Karnoppi. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais...** Prática pedagógica na Educação Especial. Multiplicidade do atendimento educacional especializado. Serra/ES, 2011. v. 1, p. 1-16.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**, Madrid: Visor, 1995. v.III.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.