

**FACULDADE PATOS DE MINAS - FPM  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**WYNSTON GASPAR MARTINS SILVA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO POR MEIO DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PATOS DE MINAS - MG**

**2020**

**FACULDADE PATOS DE MINAS - FPM  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**WYNSTON GASPAR MARTINS SILVA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO POR MEIO DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Artigo Apresentado à Graduação Em Educação Física da FPM, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Licenciatura.

Orientadora: Mestra Rosana Mendes Maciel Moreira.

**PATOS DE MINAS - MG**

**2020**

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO POR MEIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **RESUMO**

A educação inclusiva é um direito humano e universal. Dessa forma, esse direito deve ser assegurado para todos, principalmente para os menos favorecidos, evidenciando o Transtorno do Aspecto Autista (TEA). E a Educação Física pode e deve contribuir para que esta inclusão realmente aconteça em todo o ambiente escolar. Assim sendo, o presente artigo teve como objetivo refletir quais os passos a disciplina de Educação Física precisa percorrer para que, de fato, a educação inclusiva possa ser uma realidade na vida de alunos autistas. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica sistemática de obras físicas e biblioteca eletrônica, na qual foram selecionadas algumas obras de grande relevância sobre o tema 'Autismo infantil', bem como artigos brasileiros produzidos entre os anos 2000 a 2020. Ainda é preciso dizer que a seguinte pesquisa está organizada em três partes: a primeira ressalta informações importantes acerca do autismo, como a definição, marcos históricos, classificação, depois se aponta aspectos sobre a educação inclusiva na vida dos alunos portadores do espectro autista e seus direitos. Por último, apresenta-se a relação existente entre os profissionais de educação física e a atuação deles no papel de integração dos preceitos motores e sociais, auxiliando no processo de inclusão de alunos especiais e uma adequação de todo o sistema de ensino, para que se possa acolher as crianças com autismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Autismo. Educação Física.

### **ABSTRACT**

The inclusive education is a human and universal right. Thus, this right must be ensured for everyone, especially for the least favored, showing the Autistic Spectrum Disorder (ASD). And Physical Education can and should contribute for this inclusion to really happen in the entire school environment. Therefore, this article aims to reflect what steps the Physical Education discipline needs to take so that, in fact, inclusive education can be a reality in the lives of autistic students. To this end, a systematic bibliographic review of physical works and an electronic library was carried out, in which some works of great relevance on the theme 'Child autism' were selected, as well as Brazilian articles produced between the years 2000 to 2020. It goes without saying that the following research is organized in three parts: the first highlights important information about autism, such as definition, historical milestones, classification, then points out aspects about inclusive education in the lives of students with autism and their rights. Finally, the relationship between physical education professionals and their role in the integration of motor and social precepts is presented, assisting in the process of including special students and adapting the entire education system so that can welcome children with autism.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. Autism. Physical Education.

## INTRODUÇÃO

O artigo sexto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura a todos os alunos o direito à educação. Contudo, se deve ter um olhar atento às necessidades e especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aquelas que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que apesar de a educação ser um bem coletivo, essas crianças possuem características particulares, necessitando de formas múltiplas de abordagens no aprendizado, programadas por toda a equipe pedagógica (MARQUEZZI; RAVAZZI, 2011).

Exatamente por isso, o presente trabalho tem como tema a Educação Inclusiva de crianças com autismo, tendo como foco a aula de Educação Física. O que se pretende aqui abordar é justamente como é possível que os professores sejam capazes de acolher a todos os alunos, sobretudo aqueles que tem o Autismo. Acredita-se que a disciplina de Educação Física pode promover uma verdadeira educação inclusiva, conforme propõe Siqueira (2011), possibilitando ao aluno portador de qualquer necessidade especial, enfocando nesse contexto o autismo, uma melhor qualidade de vida, uma maior socialização e até a possibilidade de que possa ter um nível de dependência menor de todos os que o circundam.

Por isso mesmo, conforme acredita Sánchez (2005), deve-se ressaltar a importância da Educação Inclusiva de Crianças com autismo por meio da Educação Física de maneira a possibilitar aos docentes a condição de adquirirem capacitação para compreenderem e auxiliarem no favorecimento cognitivo dessas crianças.

Por fim, sabendo que somente por meio de profissionais capacitados é que as aulas de Educação Física, se torna possível que as atividades sejam um meio de promoção de aprendizagem de modo a desenvolver o desempenho educacional e motor da criança (ALMEIDA JÚNIOR; SOUZA, 2020). Então, que esse trabalho possa servir para que uma melhor preparação de todos estes profissionais seja buscada e que a educação inclusiva aconteça, de fato, dentro de todo o ambiente escolar.

## METODOLOGIA

A metodologia usada no presente trabalho foi a revisão bibliográfica de obras físicas e biblioteca eletrônica. Foram selecionadas algumas obras de grande relevância sobre o tema 'Autismo infantil', bem como artigos brasileiros encontrados na plataforma Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave 'Autismo', 'Educação Física' e 'Educação Inclusiva', sendo estes produzidos entre os anos 2000 a 2020.

### 1 AUTISMO

Alguns elementos são fundamentais para que se possa entender o que é o autismo e quais as possibilidades são cabíveis para auxiliar a educação e o desenvolvimento daqueles que são acometidos por este transtorno. Exatamente por isso, pretende-se agora trilhar um breve percurso, evidenciando primeiro o conceito '*autismo*<sup>1</sup>' e o que ele de fato significa. Depois pretende-se fazer ainda uma breve caminhada histórica, demonstrando quais os acontecimentos históricos foram importantes para que se pudesse entender e tratar o autismo. Por fim, faz-se uma rápida análise de uma possível classificação que divide em graus o autismo. Pretende-se nesta primeira parte oferecer informações que sejam suficientes para uma compreensão mais abrangente do que seja o autismo.

#### 1.1 Conceito de Autismo - TID<sup>2</sup>

Para que se possa ter uma visão mais acurada acerca do que é o autismo e todas as implicações do mesmo na vida da pessoa que tem este transtorno, e preciso inicialmente que o conceito, e como ele foi cunhado, seja bem explanado. E neste sentido, sabe-se que o termo '*autismo*' foi cunhado em 1908 pelo psiquiatra Eugen Bleuler, o qual tentou retratar uma fuga da realidade para uma

---

<sup>1</sup> Cf. "Autismo" in AURÉLIO, 2015.

<sup>2</sup> Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

espécie de mundo interior, o que era comum em pacientes com esquizofrenia, sendo, todavia, uma explicação muito abrangente (BATTISTI; HECK, 2015).

Posteriormente, quando se pergunta pelo conceito de 'autismo', outro autor que deve ser levado em conta é Leo Kanner, que em 1943, tratou este tema em seu artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (*Autistic disturbances of disturbances of affective contact*), na revista *Nervous Children*, n. 2, p. 217-250. Kanner (1943) descreveu 11 casos de crianças, as quais praticavam um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo por fazer sempre as mesmas coisas. E o termo usado por ele foi "autismo infantil precoce", uma vez que todos os aparentes sintomas já eram perceptíveis já na mais tenra infância e ele ainda observou que essas crianças tinham como que maneirismos motores e alguns aspectos incomuns na comunicação, tais como a inversão de pronomes e a tendência ao eco. Confirmando este fato, Marinho e Merkle (2009) relatam:

Kanner ressalta que o sintoma fundamental, "o isolamento autístico", estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de "autistas". (MARINHO; MERKLE, 2009, p. 6.086).

Muitas pesquisas<sup>3</sup> desde então foram feitas e houveram ainda grandes evoluções na pesquisa acerca do autismo, como se verá posteriormente. Mas já deixando claro, sabe-se que na atualidade, o autismo é conhecido por meio de um novo termo médico: Transtorno do Espectro Autista (TEA), termo que, segundo Aurélio (2015) designa, de maneira mais geral, variadas e diferentes síndromes que se enquadram no autismo, por estarem relacionadas com perturbações ou alterações do desenvolvimento neurológico, dificuldade de comunicação e/ou de socialização.

Segundo Siqueira (2011), outro fato que também deve ser considerado ao analisar a conceituação do autismo é que não há apenas um autismo, mas muitos tipos (conforme será analisado ainda neste trabalho), causados por diferentes combinações de influências genéticas e ambientais. Desta forma, o

---

<sup>3</sup> Estas serão apontadas na próxima parte, no que diz respeito aos marcos históricos acerca do Autismo.

termo “espectro” demonstra exatamente a ampla variação nos desafios e pontos fortes possuídos por cada pessoa com autismo. Mas até que se chegasse a esta conclusão, muitas pesquisas e descobertas foram necessárias. Assim sendo, pretende-se agora traçar um rápido percurso histórico destas pesquisas e descobertas.

## **1.2 Alguns marcos históricos acerca do autismo**

Após os estudos de Kanner (1943), que já foram anteriormente citados, outro grande pensador e psiquiatra muito importante para a descoberta e aprofundamento dos estudos acerca do autismo foi Hans Asperger, que em 1944 escreveu o artigo “A psicopatia autista na infância”, o qual mostrava a grande incidência em meninos, que apresentaram quase que uma ausência de empatia, bem como uma falta de capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos sem coordenação. Bosa (2002) mostra ainda que Asperger não salientou tanto o profundo retraimento social, do mesmo modo que Kanner fez, mas sim a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Ele notou ainda, a limitação dos pais em verificar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança.

Posteriormente, na década de 1950, conforme explana Siqueira (2011), houve muitos problemas para se entender o autismo e o que acabou sendo mais difundido foi a ideia de que o distúrbio seria causado por pais distantes emocionalmente. Todavia, na década seguinte, muitas outras provas surgiram evidenciando que o autismo era um transtorno cerebral que se apresentava desde a infância e que podia ser verificado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais.

Em 1978 outro psiquiatra, Michael Rutter, classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, dando assim um importante contributo na compreensão do autismo, conforme apresenta Seize (2020):

Em 1978, Michael Rutter propõe uma definição do autismo baseada em 4 critérios: (1) atraso e desvio sociais não só em função de retardo mental; (2) problemas de comunicação não só em função de retardo mental, (3) comportamentos incomuns e

(4) início antes dos 30 meses de idade. Em 1980, a definição de Rutter somada a outros trabalhos acabaram por influenciar a definição do autismo no DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), quando o autismo pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos: os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs). (SEIZE, 2020, p. 01).

Ainda segundo o que apresenta Seize (2020), já em 1980 a definição apresentada por Rutter associado ao aumento do número de pesquisas científicas acerca do autismo influenciaram no surgimento do *DSM-III* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Este era um manual no qual o autismo foi tratado pela primeira vez como uma condição particular e foi posto em uma nova classe: a dos *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* (TID). Este conceito evidencia que múltiplas áreas do cérebro e de seu funcionamento são acometidas pelo autismo e pelas condições que se relacionam a ele.

Nos anos subsequentes, muitos outros fatos poderiam ser aqui citados<sup>4</sup>, todavia, faz-se necessário dar destaque para o ano de 1994, quando mais alguns critérios para o autismo foram avaliados em um estudo internacional, com mais de 1000 casos analisados por mais de 100 pesquisadores (SEIZE, 2020). Os sistemas do *DSM-4* e da *CID-10* (*Classificação Estatística Internacional de Doenças*) mostraram-se quase iguais para que se pudesse impedir uma confusão entre pesquisadores e clínicos. Conforme ainda aponta Klin (2006), a Síndrome de Asperger foi adicionada então ao *DSM*, fazendo assim com que se ampliasse o espectro do autismo, que passou a incluir as situações mais leves, nas quais os indivíduos tendem a ser mais funcionais.

Ainda pode-se aqui lembrar que em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU), instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para dar destaque e mostrar a todos a importância de conhecer e tratar este transtorno, que acomete cerca de 70 milhões de homens e mulheres em todo o planeta, conforme apresenta a Organização Mundial de Saúde (2007).

---

<sup>4</sup> Para um aprofundamento: Cf. <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>>.



Em 2012, no Brasil, foi sancionada a Lei Berenice Piana (12.764/12) , que trouxe consigo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este foi um fato muito importante do ponto de vista legal, pois garantia os direitos das pessoas com autismo. Esta lei determinava que todos os casos pudessem ter direito a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS); dava ainda direito a uma educação e também à proteção social, bem como ao direito de trabalhar e ter acesso a serviços que promovessem a igualdade de oportunidades.

Em 2013 o *DSM-5* passou a acolher todas as subcategorias do autismo por meio de uma única categoria: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Cada caso é agora diagnosticado em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. Deste modo, a Síndrome de Asperger não foi vista de modo separado e o diagnóstico para autismo passou a ser definido por dois crivos: as deficiências de convivência social e de comunicação, além da existência de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Outro acontecimento muito importante se deu em 2014, quando o que pode ser considerado um dos maiores estudos no que diz respeito sobre as causas do autismo. Este mostrou que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética para o surgimento e aumento do transtorno. Este fato entrou em choque com as estimativas anteriores, que colocavam a genética como responsável por parte de 80% a 90% do risco do desenvolvimento de TEA. Neste estudo mais de 2.000.000 de pessoas foram analisadas na Suécia entre os anos de 1982 e 2006, com avaliação de fatos, tais como complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez (FADDA; CURY, 2016).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15) criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trouxe o aumento da proteção para todos aqueles que são acometidos pelo TEA, pois definiu a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015, Lei 13.145/15).

### 1.3 Classificações do autismo

Como pôde-se perceber, o autismo não se trata apenas de um transtorno único, mas de uma situação que pode envolver múltiplos sintomas e que deve ser entendida em sua complexidade. Deste modo, para classificar o autismo são utilizados diferentes sistemas, conforme defendem Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008). Para se ter uma ideia ainda maior, vê-se que no CID-10<sup>5</sup> os Transtornos Globais do desenvolvimento são classificados como um grupo de alterações a nível de qualidade no que diz respeito às interações sociais e modos de comunicação, e por um conjunto de interesses e atividades restritas e estereotipadas. Já no DSM-IV<sup>6</sup>, tanto do Autismo Infantil, quanto a Síndrome de Asperger, são colocadas como subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. (TAMANAHA; PERISSINOTO; BRASÍLIA, 2008).

De modo geral, dentro do conceito 'Autismo' são colocados quatro tipos de transtornos classificados como invasivos, distintos entre si: os transtornos de Rett e Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Para que se possa entender melhor cada um destes transtornos, utiliza-se a diferenciação do quadro formulado por Battisti e Heck (2015, p. 09):

- **Transtorno de Rett:** aparece somente no sexo feminino; há um desenvolvimento crescente de vários déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. Há ainda danos nas habilidades voluntárias com as mãos (adquiridos durante os cinco primeiros meses de vida), com desenvolvimento de movimentos repetitivos, como por exemplo lavar e torcer as mãos. Existem problemas de coordenação nos movimentos do tronco. Ainda pode-se verificar danos no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, bem como um grave retardo psicomotor, microcefalia. Por fim, ele está associado ao retardo mental severo ou profundo e pode ocorrer transtorno convulsivo.

---

<sup>5</sup> Classificação Internacional de Doenças

<sup>6</sup> Manual de Diagnósticos e de Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria.

- **Transtorno de Asperger:** acomete mais o sexo masculino. Neste não se notam atrasos significativos na linguagem, apesar de se poder verificar danos na interação social e nos padrões de comportamento repetitivo. A inteligência global é normal na maior parte dos casos. Não se verificam danos significativos nas habilidades de auto-ajuda que são comuns para a idade, no comportamento adaptativo (que não de interação) e na curiosidade acerca do ambiente na infância. Ele é Identificado, geralmente, apenas no período escolar.

- **Transtorno desintegrativo da infância:** verificado sobretudo no sexo masculino. Pode-se perceber danos em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de desenvolvimento aparentemente normal (interação social, comunicação e do comportamento). Há uma grande irritabilidade, ansiedade e hiperatividade bem como perda do controle intestinal ou vesical. Este está em associação com retardo mental severo. Possui ainda sinais neurológicos não específicos, incluindo transtorno convulsivo.

- **Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação:** este se apresenta na infância, podendo ser percebido já a partir do nascimento. Há danos severos e profundos nas áreas da interação social, comunicação, juntamente com o comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades que seguem um estereótipo.

Além destas classificações apresentadas, é preciso fazer uma distinção de três níveis de acometimento do autismo: nível severo, moderado e leve. Conforme apresenta Siqueira (2011), o nível severo diz respeito aos que necessitam de maior suporte. Seriam as crianças que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais, isto é, não conseguem se comunicar sem contar com ajuda. Diante disto, elas apresentam uma dificuldade nas interações sociais e tem cognição reduzida. Por isso mesmo, também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças e tendem ao isolamento social, se não forem estimuladas. Já no que diz respeito ao nível moderado, elas possuem características semelhantes às que foram descritas no nível grave, mas com menor intensidade no que cabe aos transtornos de comunicação e deficiência de linguagem. E por fim, no nível leve, pode-se apontar que com suporte, aquele que é acometido pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante

para interações sociais. Possui também problemas de organização e planejamento, o que pode tornar inviável a sua independência completa.

Entendendo todas estas especificidades, deve-se, por fim, salientar que é possível e necessário que todas estas crianças que possuam o autismo sejam diagnosticadas e ao mesmo tempo recebam todo o apoio para que as dificuldades na educação sejam superadas, propiciando assim uma melhor qualidade de vida para cada uma delas. Por isso, o próximo passo que se pretende dar diz respeito justamente a uma educação que encaminhe e torne possível a acolhida de todas essas diferenças, mas que promova a união e interação: a educação inclusiva.

## **2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Até aqui procurou-se entender um pouco melhor a respeito das crianças que possuem o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), o autismo e suas várias manifestações e sintomas. Tendo entendido isto e todas as dificuldades que ele pode trazer à criança, sobretudo em sua formação como um todo, percebe-se que é preciso encontrar saídas para isto, uma vez que a educação é um direito universal para todos, conforme o defendem muitas leis e declarações, como a Declaração de Salamanca (1994).

Assim sendo, conforme defende Gómez (2000), sem a educação o homem perderia toda sua autonomia e liberdade, já que não poderia se conhecer como portador desses mesmos valores. Assim sendo, é natural afirmar que todo ser humano deve ter direito à educação, direito à se tornar quem deve ser, 'humanizar-se' (GÓMEZ, 2000). E essa implicação vai além da mera formalidade, pois dentro da expressão "todo ser humano" devem ser incluídos realmente todos os homens, e não apenas uma elite minoritária.

Todavia, mesmo sabendo de tudo isso, ainda deve-se levar em consideração que todos os indivíduos encontram-se em situações diversas, sejam elas culturais, sociais, físicas, econômicas, etc. Por isso, a prática educativa devem também se adequar e tornar-se flexível para que possa, de fato, cumprir com seus objetivos na vida de cada sujeito. Pode-se dizer então

que não importa descobrir qual melhor instrumento para educar, mas importa que este instrumento cumpra com os objetivos da educação e garanta o direito de todos à educação (FREIRE, 2002).

Mas para que a educação cumpra, de fato, com seu papel, e para que esse direito à educação seja garantido, existem algumas metas que devem sempre serem visadas. Conforme argumenta Fávero (2007), quando se trata de crianças e adolescentes, principalmente no que diz respeito ao direito à educação, só se alcança êxito se o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos. Além disso, o ensino deve ser ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, nos quais não se pode separar por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960<sup>7</sup>.

A partir daí, deve-se pensar que em todas as escolas – que são justamente os estabelecimentos oficiais de ensino – deve haver espaço para todos, independentemente de suas situações. E dentro deste contexto, não se pode ignorar o que afirmou a ‘Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais’ realizada em Salamanca no ano de 1994, que estabeleceu Linhas de Ações sobre princípios, políticas e prática para a educação especial. O documento, decorrência de toda a conferência, propôs e mais que isso, procurou garantir o direito de todas as crianças, principalmente, à educação:

O princípio fundamental dessa Linha de Ação é de que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldades e aprendizagem.” (...) (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4).

---

<sup>7</sup> Cf. Cf. FÁVERO, 2007, p. 16

Como aponta esse documento, devido às várias situações que possam aparecer nas escolas, devem surgir também vários modos para que se possa educar: modos especiais para situações especiais. E aqui quer se tratar de modo particular da situação de todas as pessoas com deficiências, que poderiam passar não só por dificuldades, mas por uma grande discriminação, se forem jogadas simplesmente num processo educacional '*nu e cru*' que não leve em conta suas necessidades. Como aponta Fávero (2007), o direito à educação é um direito primordial, que reforça a impossibilidade de existência de discriminação. Portanto, é preciso discorrer um pouco mais sobre este direito que está em jogo e do qual as pessoas com deficiência também são titulares.

Porém, antes de analisar um pouco mais a fundo a educação especial, é preciso compreender o ponto em que ela se encontra atualmente e também o caminho percorrido para se chegar até aqui. Para isso é interessante fazer-se um rápido percurso histórico, passo que será dado adiante.

## **2.1 Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**

Sabe-se que durante muito tempo o termo deficiência e todas as implicações que ele trazia sempre foram marcadas por uma forte rejeição, discriminação e preconceitos. Até poucos séculos atrás, a educação para os portadores de necessidades especiais foi pensada como impossível, pois seria impossível educar aqueles que eram vistos apenas como 'loucos e possuídos pelo demônio' (MONTE, 2005).

Assim, durante grande parte da história todas essas pessoas foram ignoradas e tratados como 'doentes endemoniados'. Mas houve uma virada nessa história que, segundo Marchesi (2004), aconteceu durante o século XX, no qual a educação especial sofreu profundas transformações. Isso deu-se devido ao grande impulso dado pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos para que pudesse acontecer a superação de toda e qualquer discriminação.

Diante de tudo isso, pode-se perceber que se começava aí uma mudança de mentalidade muito profunda. Neste sentido, Marchesi (2004) argumenta que

a superação de qualquer tipo de discriminação foi ajuntando-se paulatinamente ao sistema educacional regular e buscando fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência. E nesse mesmo período, produziu-se também uma profunda reflexão no campo educativo fazendo com que os problemas dos alunos com necessidades especiais fossem vistos a partir de um modo mais interativo, de modo que a própria escola devesse assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que ele apresentavam. (MARCHESI, 2004).

Durante a primeira metade do século XX, a visão que se tinha eram que as pessoas eram deficientes por causas essencialmente orgânicas, e por serem inerentes à criança, não era possível pensar que elas pudessem vencer suas dificuldades (MINETTO *et al.*, 2010). Assim sendo, a única saída seria agrupar crianças com deficiência em uma escola especial, separada, que poderia lidar melhor com todos esses alunos.

Deste modo, pensou-se que o melhor caminho seria a criação de escolas separadas que visassem atender exclusivamente a esses alunos especiais. Retratando isso Batista (2006) afirma que houve um tempo em que se entendia que os alunos com necessidades especiais não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Por isso, entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais, o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional.

Todavia, as escolas especiais acabavam gerando uma exclusão e uma segregação, pois privada todos os seus alunos do convívio com todos os outros alunos comuns. Mas a partir dos anos 1960, começou-se um novo progresso do qual uma nova concepção e uma também uma nova terminologia apareceram. O conceito de alunos com necessidades educativas especiais tomou o lugar do termo pejorativo 'alunos com deficiência'. Mas não foi só o termo que mudou, mas a concepção antiga, de que os problemas dos alunos eram inatos e por isso sem solução, deu lugar ao novo entendimento, a partir do qual "não se estuda a deficiência como uma situação interna do aluno, mas em que ela é considerada

em relação aos fatores ambientais e, particularmente, à resposta que a escola proporciona.” (MARCHESI, 2004, p. 17).

Estava nascendo aí uma visão holística da situação dos alunos portadores de necessidades especiais, a partir da qual já não bastava mais apontar só para os alunos como problemas, mas era preciso ver como todo o sistema era responsável por cada uma das dificuldades desses alunos. Além disso, já não se falava mais que os problemas eram inerentes às crianças e por isso insuperáveis, mas ao contrário, as dificuldades eram superáveis e necessitavam simplesmente de uma educação especial, integradora. (MINETTO *et al.*, 2010).

O ápice dessas mudanças se dá com o do conceito de “integração”, resultado de todas as elucubrações e mudanças propostas. A integração visava inserir, de fato, os alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares.

E todo esse processo só poderia ser realizado paulatinamente, considerando-se três fases principais: física, social e funcional, conforme apresenta Marchesi (2004). A integração física se dá no momento em que as classes ou unidades de educação especial são inseridas na escola regular, mas ainda permanecem mantendo uma organização independente, apesar de poderem compartilhar alguns lugares, como o pátio e o refeitório. Já a integração social supõe a existência de unidades ou classes especializadas na escola regular, nas quais os alunos que aí estudam possam realizar algumas atividades em comum com os demais colegas. E por último, a integração funcional é vista como o modo mais completo de integração, já que os alunos com necessidades educativas especiais participam, em tempo parcial ou completo, nas classes de ensino comum e incorporam-se à dinâmica da escola. (MARCHESI, 2004).

A integração era de fato o grande resultado de muitos dos anseios daqueles que defendiam a não-segregação no ensino, além de que, se feita nas devidas condições, é positiva para os alunos com necessidades educativas especiais, já que contribui para o seu melhor desenvolvimento e para uma socialização mais completa e normal, conforme defende Miranda (2010).

Todavia, conforme defende Batista (2006), com a experiência prática dos alunos nas escolas regulares verificou-se que a inclusão parcial e condicional dos alunos com deficiência nas escolas comuns manteve as escolas e classes especiais na mesma posição, já que ainda era a sua responsabilidade substituir



a escola comum. Ainda que tivesse caráter transitório, acreditava-se que a passagem desses alunos por seus cursos fosse necessária, para que conseguissem se integrar no ensino regular. (BATISTA, 2006).

Assim sendo, começaram a surgir críticas, acerca de que “[...] o enfoque [da integração] foi considerado insuficiente, visto que limita a integração educativa e não leva em conta um grupo de alunos que também necessita de uma resposta educativa individualizada.” (MARCHESI, 2004, p. 26). Questionava-se assim se os alunos com algum tipo de deficiência encontrariam na escola regular uma educação tão completa como a que tinham nas escolas especiais, que os separavam dos demais para dar um apoio mais intensificado.

Todos esses questionamentos e críticas surgidas, ao invés de destruir todo o trabalho feito até então, muito contribuíram, levando à formulação de propostas mais radicais que se articulavam em torno do movimento por uma educação e uma escola inclusivas. Não se abandonou a integração, mas aprimoraram-se seus métodos e objetivos. Assim, só a partir dessas críticas à integração é que se viu surgir a mais nova transformação na educação especial e novamente uma nova conceituação: a educação inclusiva.

## **2.2 Um novo conceito: a educação inclusiva**

A educação inclusiva é o passo final para uma verdadeira valorização e realização de todos os objetivos da educação especial. E, de fato, pode-se dizer que têm-se aqui uma nova transformação educacional, uma mudança de objetivo e de método. Como aponta Marchesi (2004, p. 27): “[...] o movimento no sentido das escolas inclusivas procede, em grande medida, do campo da educação especial e se propôs a atingir uma mudança profunda na educação que seja capaz de integrar todos os alunos.”

A educação inclusiva, diante de tudo que é apresentado, não mantém mais seu foco somente nas dificuldades e deficiências dos alunos, mas em proporcionar uma educação de qualidade para todos. Por isso mesmo, até o conceito de ‘necessidades educativas especiais’ foi ampliado, visando incluir todas as crianças que, por qualquer que fosse o motivo, não se beneficiam do

ensino escolar. Assim, conforme apresenta Marchesi (2004), a inclusão tem como foco apenas garantir o direito universal à educação, visto que o fundamento ideológico das escolas inclusivas situa-se na declaração universal dos direitos humanos. Assim sendo os poderes públicos tem a necessidade de garantir um ensino não segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais.

Voltando-se novamente o olhar para o ponto de vista histórico, não se pode deixar de citar a Conferência de Salamanca (1994) como grande marco da educação inclusiva, pois foi a partir dela que quase todos os países, através das políticas educacionais, assumiram a responsabilidade com os objetivos e orientações da proposta de Educação para Todos, buscando alcançar uma educação de orientação inclusiva (MIRANDA, 2010). O fato é que essa Conferência deixou bem claros as bases de ações da educação inclusiva:

Todas as crianças de ambos os sexos têm um direito fundamental à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimento; cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios e os sistemas educacionais devem levar em conta toda essa gama de diferentes características e necessidades. [...] as pessoas com necessidades educativas devem ter acesso às escolas regulares, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer essas necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A educação inclusiva possui, então, os mesmos objetivos de introduzir a todos alunos no mundo social, cultural e científico, da educação comum, mas utilizando metodologias especiais de atendimento diferenciado, recursos humanos especializados no intuito de proporcionar aos favorecidos condições que beneficiem a sua inclusão na sociedade.

Mas para a promoção de uma verdadeira educação inclusiva é preciso haver sempre o reconhecimento da diversidade de culturas, grupos sociais e alunos que convivem na escola. Isso por que a resposta educativa que se deve dar a essa diversidade é o desafio mais importante e difícil que as escolas enfrentam atualmente (MARCHESI, 2004). Esse desafio obriga a mudanças profundas, se o objetivo é que todos os alunos, sem nenhum tipo de

discriminação, atinjam o máximo desenvolvimento possível. E esse é o próximo passo que se pretende dar, visando entender melhor como a educação inclusiva pode agir na vida dos alunos com necessidades educativas especiais, dando-se ênfase aos portadores do espectro do Autismo, sobretudo no que diz respeito à disciplina de Educação Física.

### **3 A Educação inclusiva na vida dos alunos portadores do espectro autista por meio das aulas de Educação Física**

Tendo percorrido todo este caminho, onde se procurou analisar primeiramente o que consiste o 'Autismo', suas formas e demais conhecimentos necessários para que se possa formar este conceito, e posteriormente buscou-se apontar para a educação inclusiva como uma das melhores possibilidades de cuidado e integração para com todos os que sofrem deste Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Assim sendo, o objetivo que agora se tem é justamente mostrar como a disciplina de Educação Física pode promover esta inclusão, proporcionando ao aluno que seja portador de qualquer necessidade especial, enfocando aqui o autismo, uma melhor qualidade de vida, uma maior socialização e até a possibilidade de que possa ter um nível de dependência menor de todos os que o circundam.

Conforme salientam Battisti e Heck (2015), a Educação Física, devido à toda sua caminhada histórica, carrega marcas de conteúdos rígidos, esportivizados, competitivos, o que por si já gerou durante muito tempo uma grande divisão entre os discentes que possuem capacidades psicológicas e motoras diferentes. Agregado a isso, surgem também as várias dispensas médicas que sustentam a possibilidade de os professores nada fazerem em relação aos alunos que possuem necessidades especiais, sobretudo os autistas, tendo em vista a falta de conhecimento e preparação sobre o outro e suas possibilidades.

Tudo isso faz com que os alunos com autismo por exemplo, sejam ainda mais segregados e deixados de lado, não só em outras disciplinas, mas sobretudo na disciplina de Educação Física. Por isso, conforme defende Siqueira (2011), apesar de possuir uma prática pedagógica oriunda de um pensamento

médico-higienista e de uma visão medicalizada do ser humano que priva a muitos de direitos que lhe seriam inerentes, a Educação Física brasileira deve buscar uma transformação, para que possa promover uma nova construção e (re)significação de seus conhecimentos e práticas corporais.

Neste sentido é que Almeida Júnior e Souza (2020) defendem que o professor, em sua prática pedagógica do dia a dia, tem como grande missão fazer com que os alunos percebam que a Educação Física escolar não é substancialmente aquela que só lida com os movimentos e ao mesmo tempo ela os supõe e faz com que eles plenifiquem todas as outras capacidades já possuídas pelo aluno. Assim faz-se necessário o diálogo, a reflexão e o uso da palavra, para que se possa mostrar que a Educação Física não é exclusivamente uma aula discursiva sobre o movimento.

Assim sendo, para encontrar este equilíbrio, é preciso tomar aqui a posição de Betti (1994), quando este defende que o objetivo proposto não é que a Educação Física seja transformada num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas sim em uma ação pedagógica com a cultura corporal de movimento. Portanto, para que se possa entender melhor, fica claro que a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. Todavia, a dimensão cognitiva do compreender acontecerá sempre sobre este substrato corporal, o que só pode acontecer por meio da linguagem. Deste modo, a palavra se transforma num instrumento importante para o professor de Educação Física. Portanto, a linguagem deve ser um suporte para o aluno compreender o seu 'sentir corporal', o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais (BETTI, 1994).

Assim sendo, cabe ao professor de Educação Física promover estes dois lados: a sua parte elementar de movimento, mas ao mesmo tempo, levando o aluno a tomar consciência de sua própria corporeidade e sendo, portanto fundamental sobretudo àqueles que podem ter dificuldades em descobrir tudo isso sozinhos, como por exemplo as crianças acometidas pelo autismo. É justamente neste viés que Betti (1994) defende que a Educação Física é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento já que ele é um saber orgânico, só possível com atividades corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento. Assim sendo, a função do professor de

Educação Física é ajudar a fazer a mediação deste saber orgânico para a consciência, através da linguagem e dos signos. É um saber que leva o sujeito à autonomia no uso desta cultura corporal.

Portanto, levando em conta essa dupla missão do professor de Educação Física, pode-se afirmar que incluir, na Educação Física, não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com autismo possa participar da aula, vai muito além: é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva (CHICON, 2005).

É claro que há muito a se fazer para que aconteça uma verdadeira educação inclusiva. Por isso mesmo é que Chicon (2005) afirma que se faz muito necessário redimensionar o tempo e o espaço do trabalho escolar, flexibilizando os conteúdos e rompendo com a compartimentalização dos saberes, e ainda fazer com que todos aprendam a lidar com o uno e o diverso simultaneamente, o que é justamente o grande desafio para a Educação e assim para Educação Física neste século XXI.

Portanto, a partir de tudo o que foi apontado, ainda é preciso dizer que a construção de atividades pedagógicas inclusivas na Educação Física Escolar requer dos professores atitudes éticas, respeito às diferenças, colaboração, acolhimento à diversidade e crença no potencial humano, bem como busca pelos fundamentos teóricos-práticos e desenvolvimento de procedimentos de ensino que contemplem os indivíduos em suas necessidades e potencialidades (CHICON, 2005).

Desta maneira, no caso do autismo, muitas medidas práticas se fazem necessárias, levando em conta cada caso particular. O que se pretende aqui não é um sistema que privilegie alguns em detrimento de outros, mas, ao contrário, fazer com que todos tenham as mesmas possibilidades. E tais medidas não são tão complexas, mas necessitam sempre do uso do bom senso para que cada instituição possa se adequar.

Dentre as tantas medidas que se poderia aqui citar, uma delas seria, conforme apresentam Marquezzi e Ravazzi (2011), identificando o fato de que uma das características do autista é sempre a preservação da rotina, podendo haver crises de agressividade quando ela não é preservada. Assim sendo, as aulas de Educação Física, em turmas em que existam autistas, devem ser

realizadas sempre no mesmo horário e com duração previamente determinada, possibilitando assim, uma adaptação e costume desse aluno autista. Quando a aula for realizada com objetos, os mesmos devem ser distribuídos de maneira lenta, fazendo com que o autista os reconheça. (ALMEIDA JÚNIOR; SOUZA, 2020).

Além disso, conforme apresenta Oliveira (1993), a escola torna-se um dos principais meios de integração, socialização e desenvolvimento do aluno autista. E, dessa maneira, o professor deve oferecer métodos para que o aluno autista possa elucidar suas capacidades, por meio, por exemplo, de atividades lúdicas que prendam a atenção do aluno, e situações que promovam o estímulo das habilidades da criança portadora de autismo. ressalta “O papel explícito do professor é de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente [...]”. (OLIVEIRA, 1993, p. 60).

Siqueira (2011) defende que a socialização com os demais alunos é fundamental para que o aluno com autismo possa criar autonomia e vínculo no ambiente escolar, sobretudo na aula de educação física, por meio, por exemplo, das relações sociais de amizade, bem como tantas outras possibilidades. O certo é que “o ato pedagógico é um momento único, tanto para o aluno como para nós, professores, pois necessitamos apostar nas possibilidades infinitas de aprender, na educabilidade do aluno, no vir-a-ser do ser humano.” (SIQUEIRA, 2011, p.43).

Seguramente, para que se possa colocar em prática tudo o que foi até aqui apontado, muitos outros estudos ainda se fazem necessários, e seria impossível esgotar no presente trabalho todas as possibilidades destes estudos. O que pretende-se, ao chegar a este ponto, é que se possa ter tido uma clara visão da necessidade de um aprofundamento da educação inclusiva dentro da disciplina de Educação Física.

Em suma, ao chegar-se ao final deste percurso, é preciso deixar claro que, conforme apresenta Almeida Júnior e Souza (2020), diante do cenário escolar atual tem se abordado muito o tema da inclusão, mas isto não contribuiu tanto para um melhor de conhecimento e preparo dos profissionais, nem melhorou a disponibilidade de materiais e formação para os mesmos, o que acaba limitando o trabalho dos profissionais. Tendo em vista que a educação física atua como integradora dos preceitos motores e sociais, ela é indispensável

no auxílio do processo de inclusão de alunos especiais, como os autistas, fazendo-se necessário que se dê ainda muitos passos para que a Educação Física se torne, na plenitude do termo, “inclusiva”.

Mas, usando o que apresenta Siqueira (2001), assim como uma criança que começa a caminhar sozinha e acaba caindo muitas vezes, experimentando e aprendendo a andar com segurança só mais tarde, também a Educação Física Escolar precisa ousar trilhar novos caminhos que possibilitem aos alunos com qualquer necessidade especial, sobretudo os alunos com autismo, participar ativamente das aulas.

## **CONCLUSÃO**

Percebe-se que, chegando-se ao final deste trabalho, de fato, a educação é um direito humano e universal. Assim sendo, esse direito deve ser assegurado para todos, principalmente para os menos favorecidos, grupo no qual se encontram aqueles que têm transtornos que dificultam o desenvolvimento, enfocando aqui o autismo.

É claro que esse direito só será realmente assegurado se, e somente se, a educação inclusiva for a meta a ser alcançada: uma educação que não seja ‘segregadora’ e que exclua grupos, mas uma educação que seja capaz de garantir a dignidade de ser humano àqueles aos quais aparentemente a sociedade deseja negar. E esta inclusão não é um plano a ser pensado para daqui alguns anos, mas uma urgência, que como tal deve ser realizado o quanto antes.

A educação inclusiva é, antes de ser um favor que se concede a uma minoria, uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica, pois isto seria algo que iria contra todos os direitos humanos.

A Educação Física desempenha, neste sentido, um papel muito importante, atuando como integradora dos preceitos motores e sociais. Ela é indispensável no auxílio do processo de inclusão de alunos especiais, como os

autistas. Faz-se necessário, portanto, uma boa preparação de cada um dos professores de educação física, bem como uma adequação de todo o sistema de ensino para que possa acolher aqueles que mais necessitam, dentre eles, todas as crianças que têm autismo.

Neste sentido, a Educação Física pode e deve ser como que uma precursora dentre as disciplinas no que diz respeito à inclusão, cumprindo bem o seu papel e o imperativo ético que lhe é pedido. Acredita-se que o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um são uma necessidade de cada pessoa, algo como que um imperativo ético e não simplesmente um favor que alguém pode ou não escolher dar ao seu semelhante.

Em suma, é preciso criar-se possibilidades para um verdadeiro processo inclusivo, que abarque todas as escolas e possa beneficiar também a todos. E só quando for trilhado este caminho, seja por meio da Educação Física e também envolvendo todas as disciplinas, é que o direito à educação será assegurado de fato a todos. Parafraseando Mahatma Gandhi, 'não há um caminho para a educação inclusiva, mas a educação inclusiva é o caminho'.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, J. M. C.; SOUSA F. J. F. **EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA INCLUSIVA PARA AUTISTAS**. Disponível em: [https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/45169-almeida-junior,-joao-maria-cunha-de.-educacao-fisica-como-ferramenta-inclusiva-para-autistas.-lages,-unifacvest,-2016\\_2.-curso-de-educacao-fisica..pdf](https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/45169-almeida-junior,-joao-maria-cunha-de.-educacao-fisica-como-ferramenta-inclusiva-para-autistas.-lages,-unifacvest,-2016_2.-curso-de-educacao-fisica..pdf). Acesso em: 01 out. 2020.

AURÉLIO, B. H. F. **Dicionário Aurélio eletrônico século XXI**. [S.l.]: Nova Fronteira, 2015. Versão 3.0.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BATTISTI, A. V.; HECK, G. M. P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. Chapecó, 2015.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporais: Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**, Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, v. 1. n. 1, 1994.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CHICON, J. F. **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.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. **O ENIGMA DO AUTISMO**: contribuições sobre a etiologia do transtorno Psicologia em Estudo, vol. 21, núm. 3, jul-set, 2016, pp. 411-423 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287148579006.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.

FÁVERO, E. A. G. Educação especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos? In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Cap. 1, p. 13-22.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

KANNER, L. **Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo** (Autistic disturbances of disturbances of affective contact). *Nervous Children*, n. 2, p. 217-250. 1943.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Rev. Bras. Psiquiatr.* v.28 supl. 1. São Paulo, 2006.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César (org) *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v., Cap. 2.

MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913\\_1023.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf) Acesso em: 20 set. 2020.

MINETTO, M. F. J. *et al.* **Diversidade na aprendizagem de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MONTE, F. R. F. (coord.). **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. 3 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 2 .ed. São Paulo: Scipione, 1993.

SEIZE, M. M. **PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PARA A VIGILÂNCIA DE SINAIS PRECOSES DE AUTISMO: PROJETO ESAT**. Disponível em: [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo\\_2013/relatorios\\_pdf/ctch/PSI/PSI-Mariana%20de%20Miranda%20Seize.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo_2013/relatorios_pdf/ctch/PSI/PSI-Mariana%20de%20Miranda%20Seize.pdf). Acesso em: 01 out. 2020.

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão: resignificando a prática pedagógica**. Vitória: 2011

TAMANAHARA, A. C.; PERISSINOTO, J.; BRASÍLIA, M. C. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 13 n. 3, 2008.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-0342008000300015&script=s\\_ci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-0342008000300015&script=s_ci_arttext). Acesso em: 20 ago. 2020.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.