



INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL¹

Ubirajara da Silva Caetano²
Marineide de Oliveira Gomes³

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades e as dificuldades de intervenções lúdicas na pré-escola em aulas de educação física com crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A primeira parte consistiu em levantamento exploratório das atividades lúdicas na pré-escola, numa unidade de educação infantil pública do município de Santos/SP, análise de documentos e revisão bibliográfica de temas centrais da investigação. A segunda parte trata das aulas de Educação Física na pré-escola com as crianças, por meio de mediações em roda de conversa e comunicação alternativa. O universo da pesquisa compõe-se de três turmas de pré-escola, com cerca de 65 crianças entre cinco e seis anos de idade, em cada sala com pelo menos um caso de criança diagnosticada com TEA em cada sala. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram análise documental e observação participante com registro audiovisual e em Diário de Campo das aulas de Educação Física. Os resultados da investigação indicam três categorias de análise: 1) Relação criança- criança e criança sem autismo-criança com autismo: acerca das interações durante as aulas; 2) Prática docente: as relações da prática pedagógica do professor – pesquisador e sua reflexão sobre a prática; 3) Espaço e ambiente: as trocas de experiência nos ambientes, representando o contexto da própria prática docente na instituição investigada.

Palavras-chave: Inclusão, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Interação e Comunicação de crianças com TEA.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro se apresenta com discursos diversos a respeito da inclusão, levando-nos a acreditar que tudo está funcionando corretamente nas escolas, segundo o que prevê a legislação na área. Atualmente as crianças com deficiência e transtornos estão inseridas nas escolas e aos professores cabe a tarefa de implementar a inclusão, porém nem sempre se conta com o apoio necessário (material pedagógico específico, recursos didáticos,

¹ Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação, com financiamento da CAPES/PROSUC

² Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos – SP, quest2742@gmail.com;

³ Professora Orientadora: Pós-Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos – SP, marineide.gomes@unisantos.br



adaptação de espaços, estratégias de ensino, tecnologias assistivas e formação pedagógica) para realizar as mediações necessárias, a depender do tipo e de severidade da deficiência ou transtorno.

Ciola e Fonseca (2010) ressaltam que crianças autistas revelam dificuldades em atividades simbólicas, isto é, não conseguem desenvolver conceitos abstratos da mesma forma que crianças com desenvolvimento típico e, por esta razão, não brincam ludicamente e não atribuem função a jogos, apresentando áreas restritas de interesse. Do mesmo modo, Araújo e Schwartzman (2011) esclarecem que o déficit do comportamento social é um dos déficits centrais no TEA, com diferentes níveis no brincar. Refletir sobre e em que condições o brincar das crianças com TEA acontece na escola e como as práticas pedagógicas dos professores nessa área impactam a inclusão, significa levar em consideração as concepções de inclusão e os interesses e os conhecimentos das crianças e das famílias que ali convivem diariamente.

No município de Santos crianças matriculadas com TEA vem aumentando nas escolas regulares. O número total de pessoas Público Alvo da Educação Especial, matriculadas na rede Municipal de Educação de Santos em 2018 são 967, que apresentam alguma deficiência como: deficiente visual, deficiente físico, deficiente intelectual, deficiente mentais, No caso dos Transtornos, são 457 crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autismo (SANTOS, 2018) - um número aparentemente assustador, considerando que trata-se de um Transtorno recentemente identificado pela área médica e que requer reorganização das escolas e dos profissionais da Educação, para dar conta do atendimento especializado.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Santos (SANTOS, 2018), das 81 unidades da rede de ensino, 71 Unidades Municipais de Educação (UME), ou seja, aproximadamente 88%, apresentam algum caso de criança com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autismo. Números esses que nos inquietam, pois há a necessidade de refletir sobre a inclusão dessas crianças na rede regular de educação e sobre a qualidade das práticas pedagógicas de inclusão, sobretudo nas atividades de Educação Física.

A pesquisa buscou responder à pergunta: Quais os limites e as possibilidades de interação e comunicação de crianças com TEA, por meio de atividades lúdicas inclusivas em aulas de Educação Física na pré-escola?

As referências teóricas sobre as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino na Educação Física se referem a: Chicon; Siqueira (2016); Freitas; Gimenez (2015); Fiorini; Manzini (2016) e Ghedin; Franco (2008); Oriolo (2015); Brasil (2009). Utilizamos a abordagem histórico-cultural, a partir de Vigotsky(1998), pela compreensão das relações entre o plano



social e individual e a função do meio social nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para balizar o conceito de inclusão utilizamos as ideias de Mantoan; Prieto (2006); Mendes (2018) e Ferreira (2014). A respeito das reflexões e propostas sobre intervenção das crianças com TEA, nos valemos dos trabalhos de pesquisa de Baptista e Bosa (2002). O conceito de ‘ser mais’ que fundamenta a pesquisa é o conceito utilizado por Paulo Freire (1983, 1987) que o define como uma condição para o desenvolvimento do potencial humano, pela crença no seu inacabamento. Para o aprofundamento sobre o tema do lúdico nos apropriamos de conceitos de Johan Huizinga(2010); Roger Caillois(1990) sobretudo pelas relações entre jogo e trabalho

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO (OU EXCLUSÃO?)

O termo ‘Direitos Humanos’ claramente já aponta seu significado. Assim podemos entender como direitos da pessoa humana, como direitos fundamentais que todos os homens possuem, devido a sua natureza humana e/ou dignidade que a ela é inerente. Nesse sentido, a ideia de direito à Educação supõe uma escola para todos, em uma educação na qual as pessoas tenham a oportunidade de se desenvolverem de forma justa. Ximenes (2014) defende o Direito à Educação em sentido amplo, isto é, o direito à educação em si inclui, em seu suporte fático todos os tipos de educação (formal, não formal e informal), incluídas todas as pessoas, sem discriminação.

As leis que tratam da inclusão abarcam diversos aspectos quanto ao direito da pessoa ser incluída na escola e na sociedade, apontando aspectos legais que direcionam os direitos de todos. Desse modo, a legislação atual traz avanços para uma sociedade democrática como a Lei Federal nº 12.764/12 que trata efetivamente dos direitos da pessoa Autista, assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assegurando direitos, até então subentendidos. Para continuar a transformar essa realidade é importante acreditar que é possível a mudança (FREIRE, 1983), porém ao mesmo tempo perguntamos: seria possível imaginar uma escola justa numa sociedade injusta?

Para que uma escola seja de fato inclusiva ainda existem diversas barreiras como: a resistência das instituições especializadas às mudanças, a neutralização do desafio à inclusão, práticas homogeneizadoras, meritocráticas, por vezes - por parte de profissionais da Educação - que podem levar à exclusão, com atitudes preconceituosas e paternalismo em relação aos sujeitos serem incluídos (MANTOAN; PRIETO, 2006).



A inclusão escolar no Brasil - ao longo de sua história - tem revelado visões distintas, sendo fundamental a igualdade de direitos e esses direitos não são se concentram unicamente nos ambientes de socialização.

Mendes (2018) - nesse aspecto - aponta visões teóricas antagônicas sobre o tema: i) O modelo médico, isto é, a concepção de deficiência enquanto patologia individual e ii) o modelo social, que apresenta uma concepção de deficiência enquanto uma patologia social.

O processo de inclusão escolar exige mudanças que vai das práticas pedagógicas ao currículo, indicando a necessidade de haver processos de reorganização escolar. Mendes (2018) aponta ainda alguns desafios com os quais a inclusão escolar esbarra na escola. São eles: i) a formação dos profissionais implicados no trabalho escolar, ii) a baixa participação das famílias e iii) a rede de apoio entre profissionais da educação e saúde.

As diferenças entre a compreensão da inclusão e de exclusão estão intimamente ligadas, pois as práticas voltadas para a inclusão na escola, acreditamos que sejam realizadas mais pela vontade dos profissionais na escola, do que baseados em ações de afirmação das diferenças e da diversidade que ocorrem no contexto escolar. Sendo assim, consideramos importante refletir sobre as Políticas Públicas voltadas a essa área para compreender as relações que envolvem a inclusão no interior das escolas e problematizar o seu entendimento e efetivação. Assim, se faz importante que a prática pedagógica do professor de Educação Física seja baseada numa formação docente com viés reflexivo e, do mesmo modo, ser subsidiada por materiais (objetos educativos) e haver profissionais da educação (professor de Educação Especial da sala de aula, por exemplo) com condições para fazerem a reflexão, a organização e o planejamento de forma colaborativa, sem retirar as crianças (a serem incluídas) do ambiente educativo regular.

A CRIANÇA COM TEA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta, de diversas formas, a capacidade da pessoa em se comunicar (interação social, linguagem verbal e não verbal), em estabelecer relacionamentos (padrões de comportamento, interesses em atividades repetitivas e estereotipadas) e a responder apropriadamente ao ambiente em que vive. Caetano et al (2015) apontam que a capacidade de comunicação no TEA é afetada entre 30 a 40% das crianças no espectro, que não desenvolvem linguagem verbal. Sendo o Autismo um Transtorno Global do Desenvolvimento, o sujeito com TEA manifesta, por vezes, inabilidades sociais que podem



trazer uma sensação negativa aos familiares, aos professores e as próprias crianças da turma, levando a acreditar que a educação é ineficaz.

A área da Educação Física (EF) ao longo dos anos, vem se modificando, mas ainda é reconhecida por um viés esportivista, militar e higienista. O olhar de modelos mecanicistas na EF tem sido questionado pelos meios acadêmicos, principalmente na década de 1980. Em oposição a essas vertentes tecnicistas e biológica surgem movimentos na EF inspirados numa educação global, baseada numa perspectiva histórico-social, repensando práticas hegemônicas (DARIDO, 2008).

Importante considerar também o conceito de infância, que é polissêmico e abrangente. Assim cabe-nos perguntar: qual a infância que queremos para as crianças? Será que as crianças estão sendo crianças na escola? Gomes (2013) afirma que conhecer a criança pequena é um dos passos importantes da função docente, bem como superar idealizações, sem categorizar e fragmentar os tempos, espaços e suas responsabilidades, sendo que, para Freinèt, (1974) a criança é entendida como ser totalmente dotada de humanidade. Huizinga (2010) argumenta que o elemento lúdico está na base do surgimento e no desenvolvimento da civilização, sendo inerente ao próprio homem e Brougère (2008) acentua como o brincar influencia e estrutura a cultura lúdica da criança, tanto no nível das condutas, quanto com relação aos conteúdos simbólicos. Portanto, a atividade lúdica por meio do brincar se torna peça indispensável para as práticas pedagógicas voltadas para as crianças.

Chicon et al (2018) abordam a relação do faz-de-conta da criança autista numa perspectiva histórico-cultural para compreender como se manifestam as brincadeiras numa brinquedoteca universitária, indicando que a criança com autismo pode desenvolver o jogo imaginário de forma mais elaborada, desde que tenha condições adequadas para isso. Segundo o Neuroconecta (2019) os benefícios das atividades físicas para a pessoa com TEA são: aprimorar a comunicação, há redução de ansiedade, autonomia, melhora no humor, aumentar a autoestima, aprender novas habilidades, aumentar o foco e a concentração. Nessa perspectiva, Aguiar; Bauman; Pereira (2017) num estudo de revisão literária sobre a importância da prática de atividade física para o desenvolvimento de pessoas com TEA, mostram que a maioria dos estudos visava a melhoria dos padrões de comportamento, alterações motoras, interação social e atenção dos indivíduos autista indicando exercícios aeróbios e exercícios para melhorar o equilíbrio. Da mesma forma encontramos o trabalho sobre noções de infância que permeia o currículo de educação física em Freire; Barreto; Wiggers (2017) que, ao analisarem diversos



documentos da área, ressaltam a importância da dimensão lúdica para a educação de crianças e o desafio com a disciplina, para não incidir apenas no ensino de habilidades motoras.

Para Vigotsky (1998) instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas. A utilização de recursos como materiais alternativos em aulas de Educação Física pode facilitar a diversidade de atividades e possibilitar práticas corporais sem padrão de referências de certo ou errado (MOREIRA; PEREIRA, 2011). Do mesmo modo, Freire e Scaglia (2003) salientam que materiais diversificados, coloridos e variados criam motivação para as crianças, pois, dão preferência a diversidade em detrimento da especificidade, estimulando a atividade lúdica e a criatividade.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como abordagem Qualitativa. Como instrumentos de pesquisa fizemos uso de análise documental e de observação participante em aulas de Educação Física em salas de pré-escola (de uma escola pública municipal) com registros em diário de campo, fotos e vídeo-gravações. Efetuamos os registros na forma descritiva e analítica - relativos às situações, na ordem em que ocorriam. Do mesmo modo elaboramos o roteiro de análise de documentos baseado em Cellard (2010) que organiza essa construção em etapas para melhor compreensão e investigação do documento com o qual se pretende conhecer. Para a observação e os registros pertinentes ao estudo, estruturamos um Roteiro de Observação para os registros em Diário de Campo, com base nos estudos de Bell (2008).

Realizamos períodos exploratórios de observação e de registro, com a finalidade de aprofundar o tema e adequar os instrumentos de pesquisa. O período da primeira exploração pedagógica foi compreendido entre 06-04-2018 e 18-5-2018, no acompanhamento de aulas de Educação Física relativas a duas turmas de jardim (A, B, C) no período da tarde que contavam com crianças que apresentavam o diagnóstico de TEA, na escola Caminho Feliz (nome fictício) de Educação Infantil na região da Baixada Santista/SP. As aulas de Educação Física tinham a duração de 45 minutos, duas vezes por semana com cada turma. O segundo período de exploração da pesquisa deu-se entre 09-05-2019 e 30-05-2019, com a mesma turma do ano anterior, seguindo roteiro de observação. Os sujeitos da observação era o professor de Educação Física e as crianças de cada turma com cinco ou seis anos de idade e uma média de 15 crianças



por aula, sendo uma com diagnóstico de TEA por sala. Na segunda fase exploratória da observação foi utilizado um roteiro reorganizado após as primeiras impressões das aulas anteriormente observadas. A terceira fase foi realizada no mês seguinte no dia 25/06/2019, com as turmas de pré-escola da sala vermelha, amarela e verde no período da manhã. Com base na Pedagogia Freinètiana, fundamentada em práticas que protagonizam o lugar das crianças, com temas cotidianos e das práticas sociais discutidos em grupos e refletidos cooperativamente, fizemos uso da roda de conversa no início e ao final da aula com as indagações pertinentes para a pesquisa, além das observações das interações realizadas após as reflexões. Na fase IV finalizamos a pesquisa, com a reorganização nas rodas de conversa, com base nas práticas de protagonismo da criança na Pedagogia Freinètiana, convidando-as a avaliarem a aula (“Eu Felicito; Eu Proponho; Eu Critico”), tendo como referência o problema e os objetivos da pesquisa, introduzindo elementos visuais, indicando a rotina inicial com as imagens - para facilitar a comunicação e interação das crianças com TEA. Essa última fase ocorreu no período de 05/11/2019 e 19/11/2019, com as três turmas investigadas na pesquisa.

Para a realização da pesquisa houve a anuência dos participantes, conforme a Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE) dos adultos e responsáveis pelas crianças e o Termo de Assentimento (TA) para cada criança - assegurando o anonimato e a proteção de toda a informação e imagem referente às crianças para não haver riscos sobre a integridade física, moral e social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise documental observamos que o Plano Municipal de Educação (PME) se baseia em modelos empresariais, apontando contradições entre os objetivos educacionais para a Seduc de Santos e para a escola pesquisada - que representam uma forma de reprodução do que está posto na sociedade. No Plano de Curso de Educação Infantil (PCEI), verificamos que a concepção de ação democrática fica em segundo plano. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, traz contradições quanto aos objetivos da escola, pois se coloca como democrático, mas o PPP vem semi-pronto da Secretária Municipal de Educação e os servidores públicos da escola respondem se concordam ou não com as ações previstas no documento. Verificamos ainda que seus pressupostos se baseiam no modelo SWOT (tradução de Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) - utilizado em grandes empresas como o MC Donald's (por exemplo).



Sobre a concepção de educação do Plano de Educação Física, o documento apresenta viés desenvolvimentista. As brincadeiras, embora presentes no Plano, estão subentendidas como ações direcionadas pelo professor, não apontando indicações do brincar espontâneo das crianças.

A análise das observações trouxe elementos que nos ajudaram a perceber como a aula de Educação Física era conduzida no início (na fase exploratória) e como foi sendo modificada a proposta de trabalho com as crianças com e sem transtornos ao longo da investigação, sendo realizadas ações intencionais para facilitar a dinâmica e possibilitar maior interação e comunicação entre todos os envolvidos na pesquisa. Uma das ações primordiais para essa interação foi a introdução da roda de conversa no início e, posteriormente, no início e no final das aulas, tendo por base as contribuições de Freinèt, reorganizando o modo como as crianças poderiam perceber outras crianças no mesmo ambiente.

A aula nos espaços interno e externo da escola permitiu entender como as crianças interagem e se comunicam em cada ambiente durante as aulas de Educação Física. As atividades realizadas no ambiente fechado apontaram alguns elementos para repensar a dinâmica das aulas de Educação Física. O primeiro ponto refere-se às atividades baseadas em movimentos (práticas corporais) diretivos em demasia, em detrimento da atividade lúdica. O segundo é a falta de interação entre crianças com e sem TEA pelo professor de EF e pela mediadora. O terceiro ponto indica que no espaço utilizado haviam muitos materiais que possibilitavam a perda do foco nos objetos pedagógicos. O quarto ponto é a não comunicação alternativa empregada - de início - na aula que pudesse facilitar a interação e o entendimento de todas as crianças e principalmente, das crianças com TEA. Na observação do ambiente aberto no período exploratório, pudemos verificar que houve dificuldades na interação e na comunicação entre as crianças, mas desde o início o ambiente aberto evidenciou-se com grande potencial para favorecer escolhas pelas crianças, facilitar a atividade lúdica e a inclusão entre os pares.

Nas fase posterior organizamos estratégias de inclusão nas turmas analisadas, organizando estratégias com o objetivo de tornar visíveis as crianças com TEA para as demais, sem expô-las, de modo, levando o grupo a perceber que todas são crianças, afastando o medo de aproximar-se das crianças com TEA, interagir e comunicar-se. No início de cada roda de conversa foi lançado um desafio: todas as crianças teriam que brincar com os colegas em dupla, trios ou quartetos, sem que nenhuma criança ficasse sozinha e a avaliação final nas rodas de conversa davam conta da reflexão do grupo sobre essas práticas.



Na roda final percebemos a dificuldade de algumas crianças em lidar com o diferente, o que nos parece ter como fundamento a falta de um Plano de Ação da escola para trabalhar esse aspecto na escola, embora no PPP apareça um trecho sobre educação especial, nada consta quanto a um Plano de Ação para grupos como famílias, professores e crianças e, em especial sobre os diferentes Transtornos, que o TEA faz parte.

Na análise por meio da triangulação metodológica dos instrumentos de pesquisa, intencionamos buscar a coerência e a coesão, no diálogo com os achados em cada instrumento (documentos e observação) e identificamos três eixos de análise: i) Relação criança-criança e criança sem autismo e criança com autismo com suas subcategorias: a) Percepção da criança; b) Ausência de Interações; c) Tentativa de aproximação e comunicação; d) Relações de Gêneros e e) Invisibilidade das crianças com TEA; ii) Prática Docente: a) Intencionalidade nos jogos e brincadeiras; b) Reflexão e Avaliação e iii) Espaço e Ambiente: a) Espaço e Material; b) Espaço externo e espaço interno; c) Interação Positiva; d) Atividades Lúdicas e movimento e e) Disposição e uso dos materiais.

O primeiro eixo - Criança com e sem Autismo - apontou as dificuldades nas relações de troca entre as crianças e a falta de um ambiente acolhedor e inclusivo, assim como ações que pudessem possibilitar a aproximação das diferenças na instituição educacional, rompendo os limites da aula de EF. No segundo eixo - Prática Docente - identificamos uma aproximação entre o Saber e o Fazer docente, indicando ações que tiveram êxito como brincadeiras lúdicas e as ações diretivas por parte do professor que foram conduzidas e modificadas no processo de observação. O terceiro eixo - Espaço e ambiente - assinala a importância da organização dos espaços para a criação do ambiente nas aulas. Podemos inferir também, que a diferença nos locais (interno, externo) ocasionou maior ou menor interação nas brincadeiras, conforme a utilização do espaço.

Desse modo, entendemos que a forma de elaborar os espaços influencia na dinâmica das aulas e na criação de ambientes (que supõem relações para além do espaço físico) - assim como sua delimitação interfere diretamente nas escolhas das brincadeiras pelas crianças e nas interações com seus pares, sendo que a organização dos materiais e sua utilização motivaram as vivências lúdicas, o que nos faz acreditar na importância da elaboração do espaço e na transformação do ambiente coletivo na escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intencionou compreender o processo de inclusão de crianças com TEA em aulas de Educação Física na pré-escola por meio de atividades lúdicas. Os conceitos de Freinèt de cooperação entre as crianças, o protagonismo das crianças e a proposta das avaliações “ Eu felicito, eu proponho, eu crítico”- (presentes nas rodas de conversa finais), foram elementos importantes que favoreceram a interação e a comunicação das crianças, pois, ao mudar as práticas pedagógicas com viés tecnicista nas aulas de Educação Física, para aulas mais dinâmicas, dialógicas e participativas, estimulou-se o processo de inclusão de todas as crianças, em especial das crianças com TEA. Desse modo, podemos inferir que tais crianças têm condições de participar ao seu modo e ritmo nas aulas de Educação Física como sujeitos de direitos, como todas as crianças e os materiais de apoio nas aulas também favoreceram essa condição.

Partindo desse entendimento, finalizamos a investigação ainda com incertezas, mas, igualmente, com convicções (provisórias) sobre o processo vivido e refletido acerca do problema central da pesquisa: as possibilidades e limites de interação e de comunicação de crianças com TEA em aulas de EF na pré-escola. Esses episódios trouxeram à tona a dificuldade de inclusão no contexto educacional e escolar. Devido às dificuldades para a interação e a comunicação nas aulas de EF, foi possível criar algumas possibilidades de inclusão de todas as crianças nas aulas.

Para concluir, fazemos nossas a frase de Sasaki (2011, p.1) - ao se referir às deficiências e que trazemos também para o caso dos sujeitos com TEA - “nenhum resultado a respeito da pessoa com deficiência sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”, ou como percebemos agora com as crianças: “Nada para criança, sem a criança”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Renata Pereira.; BAUMAN, Claudiana Donato.; PEREIRA, Fabiane Silva. Importância da prática de atividade física para pessoas com autismo. **Jornal Health Biology Science**. 5(2): 178-183, 2017. Disponível em : <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/1147>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.
- ARAÚJO, Ceres Alves; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. 4.ed. , Porto Alegre: Artmed, 2008.



BRASIL. Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012. **Resolução nº466**. Aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, v. 13, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 15 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480#_ftn28; Acesso em: 29 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 13 de dezembro de 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**, 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.43).

CAETANO, Sheila Cavalcante *et al* **Autismo, Linguagem e Cognição**. (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcês Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CELLARD, André. Análise Documental. IN. POUPART, Jean *et al*. **Pesquisa Qualitativa: questões epistemológicas**. Trad. De Ana Cristina A. Nassei, 22 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 295-315.

CHICON, José Francisco *et al*. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018. Disponível em: [file:///D:/BANCO%20DE%20DADOS/Downloads/76600-347857-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/BANCO%20DE%20DADOS/Downloads/76600-347857-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

CHICON, José Francisco; SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. 1.ed., Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

CIOLA, Juliana Cássia Baptistella ; FONSECA, Maria Elisa Granchi. **Adaptações curriculares e propostas de trabalho para crianças com autismo na perspectiva educacional**. Coleção O Programa TEACCH: estrutura e formas de aplicação na realidade Brasileira, volume II, um ed. APAE de Pirassununga-SP, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FERREIRA, Eliana Lúcia. **Esportes e atividades físicas inclusivas**. 3. Ed., v. 5, Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014, 98p. (Fundamentos Pedagógicos Inclusivos).

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em relação à Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan. Mar., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000100049&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

FREINET, Celestin. **O jornal escolar: técnicas de educação**. Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. – (série Pensamento e Ação no Magistério).



FREIRE, Juliana Oliveira; BARRETO, Aldecilene Cerqueira, WIGGERS; Ingrid Ditttrich Educação Física e Infância nos currículos das escolas públicas de Brasília. **XX CONBRACE VII CONICE**. Democracia e Emancipação. Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia-GO, pg. 1244-1248, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view> ; Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

FREIRE, Paulo **Educação e Mudança**. 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Alessandro; GIMENEZ, Roberto **Educação Física Inclusiva na educação básica: reflexões e propostas e ações**. Vol. 1, Curitiba, PR: CRV, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira O direito à infância e aos jogos tradicionais infantis. In: PANIZZOLO, Claudia. **O direito à infância e ao brincar**. Claudia Panizzolo; Edna Martins; Marineide Oliveira Gomes (orgs.). Recife: Pipa Comunicação, 2013, v. 1 , p. 72.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 103-126.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. (Tradução de João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 6. Ed., 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler.; PRIETO, Rosangela Gavioli **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p.103.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. – São Carlos: EduFSCar, 2018.

MOREIRA, Evandro Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov **Educação Física Escolar: desafios e propostas 2**. 2 ed. – Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011).

NEUROCONECTA. **Benefícios da atividade física para pessoas com autismo**. Disponível em: <https://neuro-conecta.com.br/beneficios-da-atividade-fisica-para-pessoas-com-autismo/2019>; Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

ORIOLO, Maria Rita Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência Curumim. In PARK, M.B.; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: SESC São Paulo, 2015, p. 123-151.

SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. Secretaria de Educação. **Autorização para pesquisa na Unidade Escolar**. Processo n.64869/2018-11, 2018. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=servico/consulta-de-processos>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi **Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão**, 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

VIGOTSKY, Lev S Semyonovich **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed., Editora Martins Fontes, 1998, p. 224.

XIMENES, Salomão Barros **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica** – São Paulo: Quarter Latin, 2014, p. 400.