

ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Calleb Rangel de Oliveira; Juliana Silva dos Santos; Sígla Pimentel Höher Camargo

Universidade Federal de Pelotas

kaka_rangel_@hotmail.com

Resumo do artigo: As leis atuais expressam o direito de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) estarem incluídos na escola. Nesse sentido, o dever das escolas e professores se adequarem e promoverem um ensino de qualidade valorizando as capacidades de todos os alunos torna-se cada vez mais importante. A Educação Física como disciplina obrigatória oportuniza que as crianças com TEA aprendam e se desenvolvam, uma vez que possui objetivos que auxiliam a aquisição e o estímulo de habilidades que estão comprometidas. Diante disso, é importante analisar como ocorre o processo de inclusão escolar de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Foi realizado um estudo qualitativo, no qual entrevistou-se 10 professores de Educação Física da rede pública municipal de Pelotas (RS) com alunos com diagnóstico médico de TEA matriculados em suas turmas. Buscou-se compreender o trabalho desenvolvido pelos professores com esses alunos nas aulas e as possíveis dificuldades encontradas por eles. Os resultados indicam que alguns alunos não participam efetivamente das aulas e que quando estimulados, os professores conseguem grandes avanços na participação e desenvolvimento dos alunos. Além disso, os professores relatam dificuldades em atender as necessidades dos alunos e identificar possíveis práticas ou estratégias a serem adotadas nas aulas. Estes aspectos podem estar relacionados com as dificuldades características do transtorno ou a falta de conhecimento dos professores em relação ao TEA. Com isso, compreende-se a importância de estimular os alunos nas aulas, explorando suas capacidades e motivando-os a participarem. Para isso, é importante auxiliar os professores neste processo com o uso de estratégias ou intervenções que vão ao encontro das dificuldades dos alunos.

Palavras-chave: autismo, educação física, inclusão escolar.

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento com comprometimento nas áreas do comportamento, comunicação e interação (DSM-V, 2014). Crianças e adolescentes com TEA podem apresentar diferentes características dentro dessas áreas e em diversos níveis de intensidade, como por exemplo, presença de comportamentos restritos ou estereotipados, ausência ou atraso na fala, ecolalia, dificuldades na interação recíproca e espontânea, entre outros (KLIN, 2006; BOSA, 2002; CAMARGO e BOSA, 2009; CAMARGO e BOSA, 2012; GADIA, *et al.*, 2004). Sabe-se que há um aumento expressivo no número de pessoas diagnosticadas com TEA. No Brasil, não há uma estimativa oficial, mas sabe-se que o número de casos vem aumentando significativamente nos últimos anos (BRASIL, 2013; GADIA, *et al.*, 2004), evidenciando a necessidade de conhecimento e intervenções que possam minimizar as dificuldades do transtorno. Atualmente, com o avanço e evolução de estudos na área identifica-se a importância

de intervenções através de abordagens, programas e métodos educacionais e comportamentais, que visam o aprendizado e evolução da criança (BOSA, 2006; GADIA, *et al.*, 2004; SEMENSATO, *et al.*, 2010; CAMARGO e RISPOLI, 2013; RIBEIRO, 2010). Dentre essas, a intervenção educacional é um excelente espaço de estímulo e oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que o ambiente escolar proporciona a possibilidade de aprender e vivenciar as relações sociais, comportamentais e comunicativas com pares (CAMARGO e BOSA, 2009). Sendo o desenvolvimento social uma das áreas prejudicadas pelo TEA, a oportunidade das crianças com autismo vivenciarem interações sociais com seus pares no ambiente escolar pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas (CAMARGO e BOSA, 2009), além de poderem aprender com a mediação de um professor e um ensino adequado que possibilite seu desenvolvimento (COSTA, 2006). Para isso, destaca-se a importância da inclusão escolar, principalmente de alunos com TEA, com um ensino de qualidade para todos, adaptando-se as necessidades educacionais de seus alunos. A disciplina de Educação Física é importante neste processo de inclusão, uma vez que possui objetivos que vão ao encontro das necessidades desses alunos, oportunizando seu desenvolvimento e progresso (CLARK, *et al.*, 2005; TOMÉ, 2007; BEZERRA, 2012). Ao observar a literatura nacional, verifica-se que muitos estudos no âmbito da Educação Física escolar e alunos com TEA estão voltados para a importância da inclusão desses alunos na disciplina e os desafios enfrentados pelos professores e a escola em promover a inclusão de uma forma geral (CRUZ, 2005; VAZ e SANTOS, 2009; STRAPASSON e CARNIEL, 2007). Assim, levando-se em conta a importância da disciplina para a aquisição de habilidades comunicativas, sociais e comportamentais em crianças e adolescentes com TEA, torna-se necessário investigar se a participação desses alunos nas aulas de Educação Física efetivamente ocorre, como se dá o processo de inclusão destes alunos nesta disciplina, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física em incluir estes alunos nas suas aulas, proporcionando uma participação efetiva.

Metodologia

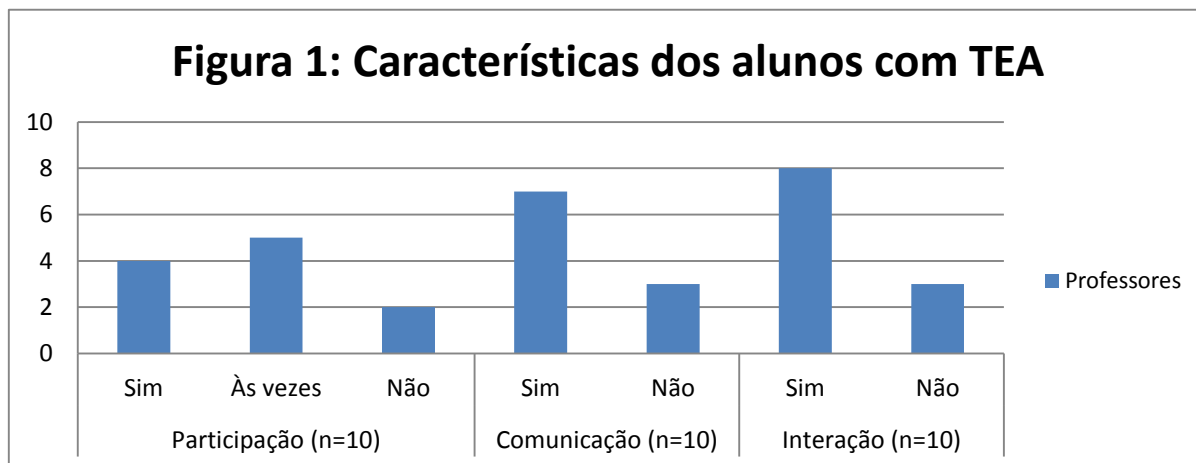
Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um estudo qualitativo de caráter exploratório. É classificado de pesquisa exploratória (GIL, 2002), pois procurou-se aprofundar o estudo de uma temática que apresenta carências no âmbito da pesquisa nacional que, neste caso, trata-se da inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física. Além disso, entende-se este estudo como exploratório, uma vez que possui como objetivo uma maior compreensão do tema



que permita analisar o processo de inclusão de alunos com autismo. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores de Educação Física que possuíam experiências neste processo de inclusão com o intuito de compreender a realidade da inclusão de crianças com autismo nas aulas de Educação Física. Participaram 10 professores de Educação Física de escolas da rede pública do município de Pelotas (RS) que possuíam alunos com diagnóstico médico prévio de Transtorno do Espectro do Autismo em suas turmas. Para as entrevistas foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com 16 questões norteadoras do campo da entrevista que possibilitaram o entrevistado relatar livremente suas vivências e experiências em relação ao tema investigado. As questões eram relacionadas à participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, as dificuldades enfrentadas pelos professores e as estratégias adotadas por eles neste processo. Todas as questões éticas foram observadas neste estudo, como anuência e consentimento da secretaria de educação do município, escolas e professores bem como o direito ao sigilo da identificação, a participação voluntária e a interrupção da participação sem prejuízo ao participante. Para a análise de dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (MORAES, 1999). As falas dos professores foram agrupadas em categorias, facilitando a análise e as inferências. As categorias foram elaboradas a partir das informações relevantes que abordam aspectos essenciais para a compreensão da inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física, possibilitando uma melhor clareza e discussão das questões relevantes ao tema.

Resultados e Discussão

Os dados obtidos foram organizados em 09 (nove) categorias e subcategorias para auxiliar na compreensão e análise. Essas categorias foram definidas e organizadas a partir das falas dos professores. As categorias foram organizadas de acordo com características presentes nos alunos com TEA, forma de trabalho do professor e outros aspectos importantes, como questões que influenciam positivamente ou negativamente neste processo. As Figuras 1 e 2 resumizam graficamente a participação e características dos alunos com TEA nas aulas e questões relacionadas ao planejamento e trabalho do professor, respectivamente.



Dos 10 (dez) professores entrevistados, 04 (quatro) possuem mais de um aluno com TEA matriculado em suas turmas. Sendo assim, pensando em cada aluno com TEA, pode-se observar na Figura 1 que 05 (cinco) professores afirmaram que seus alunos com TEA ou alguns deles, participam em algumas aulas ou atividades, mas que não é um hábito regular devido algum interesse do aluno por determinada atividade, motivação ou dificuldade de compreender as demandas exigidas nas aulas. No entanto, 04 (quatro) professores disseram que alguns alunos com TEA participam sim, em todas as aulas, porém, salientam que os alunos possuem algumas limitações por causa do transtorno e que realizam as atividades da sua maneira, no seu tempo, como podemos analisar nas falas a seguir:

“É, é bem específico. Um, ele gosta de tudo assim, né, se tu fizer uma estafeta... ou uma brincadeira de roda ele gosta de fazer, mas ele não compreende bem qual é os objetivos daquilo...”
– Professor 3.

“Participam, participam. [...] Ah não, algumas eles não fazem né. Futebol mesmo, eles nunca jogam, eles tem mais dificuldade até de entender as regras assim... Sim. Pois é, eles realizam, mas não é... a competição não motiva assim, eu acho.” – Professora 4

Ainda relacionado à participação, 02 (dois) professores relataram que alguns alunos com TEA não participam em nenhum momento das aulas, seja por dificuldades presentes no transtorno, como falta de interação social e comunicação ou também por desinteresse e desmotivação do aluno. Uma professora salienta que não consegue desenvolver a aula com o aluno e reconhece que um



conhecimento maior e reflexão de suas práticas com pensamento de estratégias pode auxiliar com que o aluno venha a participar nas aulas:

“Não, ele não chegou a fazer. Uma atividade ele tava na aula, eu tava fazendo um negócio de contagem com eles, de bala e tal, com material nós tava fazendo, e aí ele... ele entrou, no caso eu fiz a outra turma... eu aí ele não pegou, ele não interagiu com os materiais, ele ficou pela sala, no outro eu fiz jogos opostos né, branco/preto e tal, e também não consegui que ele fizesse assim, que ele ta num... É que tem que pegar junto né.” – Professora 9

Um fator que influencia na participação é a comunicação. Entre os 10 (dez) professores, 07 (sete) mencionaram que seus alunos se comunicam. Contudo, em alguns casos a comunicação não acontece regularmente e algumas crianças falam muito pouco, como identificam as falas:

“é um problema, mas não que eu ache que isso é ruim entendeu, é a realidade entendeu, em algum momento eu dou atenção pra ela, converso com ela, ela fala comigo, não muito assim.. Ela fala sim, mas não é coisa fluente assim.” – Professor 1

“...ela atende, fala, mas não mui... não é assim totalmente compreensível quando ela fala, eu não sei até como ela é com a professora da turma...” – Professora 6

“Se comunica um pouco, mas se comunica...” – Professora 5

Como a comunicação está intimamente relacionada com a interação, observa-se que os alunos que conseguem se expressar e comunicar mais significativamente são os mesmos que conseguem interagir com os demais, com algumas limitações, mas procuram de forma espontânea os pares e professores e respondem de forma recíproca:

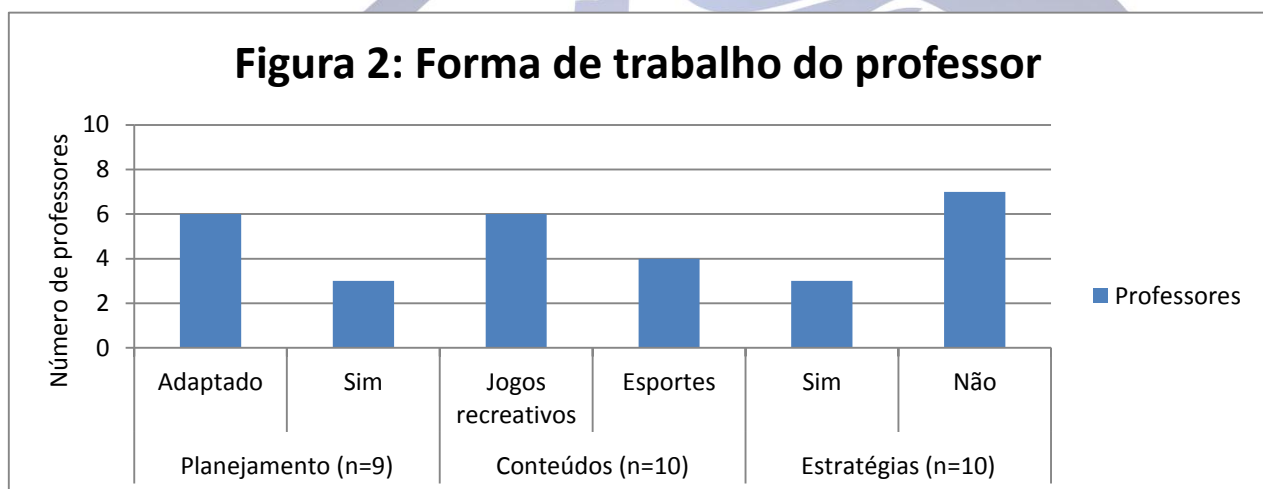
“Não, eles interagem. Os que participam interagem bem com os colegas, os colegas conhecem também já.” – Professor 2

“Complica um pouco, porque ele gosta muito de se agarrar, ele gosta muito de ter um contato, sabe, de abraçar e coisa.. [...] É, então... claro, sem malícia, né, porque.. Ele é bem novinho.. Mas aí as gurias estão na fila e aí ele agarra por trás. Aí as gurias sabem, né. Elas são super compreensivas, mas aí fica uma situação chata, né. Larga, não segura, né, e aí isso vai... Mas, ele faz.. [...] ele é muito querido e tudo, todo mundo gosta dele, né.” – Professor 3

“Interage... interage... o autismo dele não é um... ele interage tranquilo com a turma, a turma com ele...” – Professor 8

Nesse sentido, destaca-se a importância de oferecer na disciplina de Educação Física oportunidades para se explorar e estimular a comunicação e a interação de crianças e adolescentes com TEA. Por meio das manifestações corporais nos jogos, esportes, dança, lutas e ginástica, a Educação Física possibilita nos alunos a construção da aprendizagem e permite experiências lúdicas, além de promover o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades motoras, sociais, cognitivas e afetivas (BRASIL, 1997; FREIRE e OLIVEIRA, 2004).

Contudo, pode-se observar que todas essas dificuldades dos alunos com TEA são problemáticas e desafiadoras para os professores e remetem diretamente ao levantamento de outras questões relativas ao seu trabalho, conforme demonstrado na Figura 2 abaixo.



Compreende-se que para conseguir uma participação mais efetiva dos alunos, é preciso repensar as práticas de ensino. Sobre planejamento de aulas e atividades, os professores são bem enfáticos em dizer que não costumam estruturar um roteiro de aula a seguir. Além disso, a Educação Física por ser uma disciplina que contempla atividades práticas em ambientes abertos exige uma constante adaptação dos professores, em função de clima, números de alunos e materiais. Por isso, 06 (seis) dos 10 professores entrevistados informam seguir uma ideia central de trabalho, mas procurando adaptarem-se as condições oferecidas no momento da aula:

“Eu costumo planejar minhas aulas de acordo com o clima, de acordo com o número de alunos, e eu digo assim, às vezes eu planejo minha aula quando eu to fazendo a chamada ou



enquanto eu to buscando o material.” – Professor 2

“É.. a gente sempre tem um plano de aula, né, e tudo, mas, aí que depende assim, às vezes do dia, né, às vezes... ontem mesmo eu cheguei e não tava chovendo, mas a quadra tava molhada...” – Professor 3

“Depende assim, o que eu vou fazer, do tempo também que eu tenho disponível, do material... Não, caderno eu não tenho. É, se eu tenho que trabalhar coordenação motora, aí vou trabalhar tal coisa, trabalhar equilíbrio, trabalhar...” – Professora 9

No entanto, apenas 03 (três) professores salientaram que realizam planejamento e ministram suas aulas de acordo com seu objetivo, conforme demonstram as falas abaixo:

“Semanal, faço um planejamento semanal que eu entrego pra coordenação e baseado no meu trimestral, faço... fiz um anual com três trimestres, né, e... agora nesse trimestre era pra trabalhar essas habilidades motoras e as.. as capacidades em geral, velocidade, equilíbrio, ãhh e trabalhar com o máximo de elementos possíveis, né, expressão corporal também...” – Professora 6

“Eu penso em casa, ontem me deitei uma hora da manhã (risos) pesquisando, porque agora tem olimpíada aí né, então eu tô trazendo coisas da olimpíada. O tema da olimpíada, to me informando né, porque é muita coisa nova.. [...] E aí... só que algum momento, alguma vez eu chego com a aula pronta, abordo o tema na sala de aula pra depois ir pra quadra...” – Professora 5

Assim como um planejamento estruturado, tendo objetivos e metas claros e definidos é importante para auxiliar no desenvolvimento e progresso do aluno com TEA (MENEZES, 2012), os conteúdos da Educação Física contribuem ricamente neste processo. Assim como os alunos com TEA dos professores entrevistados são um público misto com diferentes idades e encontram-se em diferentes etapas do ensino fundamental, os conteúdos ministrados nas aulas também apresentam uma variação, desde jogos mais recreativos, lúdicos com desenvolvimento motor até a iniciação esportiva e o esporte propriamente dito. Neste processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física, os professores já conseguem identificar atividades e conteúdos que despertam o interesse e motivação de seus alunos com autismo:

“Eles gostam mais de jogos recreativos, não são muito chegados a esportes formais. [...] É



eles são mais chegados a esses jogos recreativos.” – Professor 2

“Sim, claro ã brincadeiras né, primeiro ano é só brincadeira, sei lá, vamo fazer uma brincadeira de corre, de pega, uma coisa mais... Às vezes salto, assim circuito, depende... eu tenho uma lista lá que eu escolho (risos) ã a partir do terceiro ano já, não segundo ano já ensino caçador, aquele de quadra. E no terceiro ano eu dou Newcon também, além do caçador. É só, ai continuo nas brincadeiras, corridas...” – Professora 4

“..por exemplo eu trabalho com desporto e cada desporto por bimestre ou trimestral, então eu trabalho com basquete, handebol é.. futsal e voleibol.. e trabalho com atletismo intercalado porque a gente faz atividades, lá no final eu dou uma pincelada de atletismo, eu mostro pra eles.. é... as provas, né, as corridas, os lançamentos, nós temos material, então, eu mostro pra eles e trabalho com isso...” – Professor 8

Considerando os elementos da cultura corporal a serem trabalhados na escola e as características do TEA que podem gerar alguns desafios surge à necessidade de pensar em práticas ou estratégias que possam ser úteis neste processo. Sendo assim, quando questionados sobre o uso de estratégias para oportunizar uma participação maior e desenvolvimento de habilidades em seus alunos, 07 (sete) professores afirmaram que não utilizam, ou por não sentirem necessidade ou não conseguirem identificar alguma estratégia. Por não repensarem seus métodos de ensino, muitas vezes os professores perdem a oportunidade de estimular e desenvolver seu aluno com TEA. Contudo, observa-se que pequenas práticas adotadas pelos professores não são compreendidas como estratégias, como explicitam as falas a seguir:

“É eu penso na turma toda assim, mas claro, por exemplo, o A... sempre é o primeiro da fila né, aí eu faço de mão com ele as atividades que eu acho que ele não vai fazer né, eu faço de mão com ele, dou uma ajuda assim. O J... também, to sempre perto né, mas atividades que eu penso neles não, até porque sei lá, às vezes eles fazem , às vezes não fazem... Não penso especificamente neles pra planejar as atividades não.” – Professora 4

“Eu eu convido ele, eu ofereço ele pra vir com a professora que ta com ele, ‘quem sabe tu vem com a tua professora’, ‘vem professora’, né a gente tenta. Hããã o que mais de estratégia? Chamo ele toda hora...” – Professora 5



Percebe-se que a ausência do uso de estratégias pode estar relacionada com algumas dificuldades dos professores seja por falta de conhecimento ou por não conseguirem contornar características presentes em alguns alunos:

“É.. a dificuldade também,.. a dificuldade de compreensão deles, né... no caso, se tu for fazer aquela aulinha.. né, padronizada de... ah, agora vamo fazer... a gente faz às vezes também, né, uma, uma atividade, uma coisa mais competitiva, né... da parte deles já complica um pouco...”
– Professor 3

“Que eu acho que dificulta mesmo, é a questão que cada dia é um dia diferente, ele não é uma pessoa que vai chegar aqui e eu não... eu não... num dia, ele vai ta de um jeito, outro dia ele vai ta de outro, e normalmente eu não tenho dificuldade com ele, esse é... esse é o mundo agora, os próximos que virão eu não sei mas... mas eu não não...tudo é uma questão, tudo é uma caixa de surpresa né...” – Professor 7

“..eu acho que a minha própria formação, não tanto especializada pra esse tipo de aluno, né.. se eu tivesse uma bagagem maior obviamente eu poderia ajuda-lo mais.. eu acho, eu podia cooperar mais com ele, podia dar mais opções e obviamente na maneira de lidar.. né, às vezes não só aceitar o que acontece, mas talvez direcionar mais e isso...” – Professor 10

No entanto, apesar de ser um trabalho difícil, tendo em vista as características do transtorno, a formação dos professores e por não conseguirem atender as especificidades de todos os seus alunos, 05 (cinco) qualificam essa experiência como positiva e interessante, pois além de proporcionarem que seus alunos se desenvolvam, os próprios professores aprendem e tornam-se professores melhores (FURTADO *et al.*, 2014). Além disso, ao perceber a evolução de seus alunos, os professores valorizam a importância da inclusão escolar e classificam como gratificante:

“...mas a última aula quando eu vi ele vindo e pegando o bambolê e fazendo junto com os colegas na roda.. eu disse pra mim lá dentro assim.. quem te viu quem te vê, R..., né.. assim bah, é uma alegria muito grande, né.. então eu acho tem sido gratificante.. nesse caso específico..”
Professor 10

“não.. eu acho que é gratificante... né, por exemplo, o H..., né, com tudo isso assim, umas das aulas assim é legal de saber que tu vai trabalhar contigo.. digo Oi H..., vamo trabalhar?”

Então, ele vem, eu recebi um abraço apertado quer dizer tem um lado afetivo, por exemplo, dessas crianças que... é muito maior que outros, né.. então, isso é gratificante..” – Professor 8

A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pode produzir bons resultados, desde que seja bem explorada. Aproveitar a escola enquanto um ambiente rico para estimular e trabalhar seus alunos proporciona que todos, alunos e professores, sejam contemplados (MENEZES, 2012).

Conclusão

Pode-se concluir que muitos alunos com TEA em situação de inclusão escolar participam ou têm condições de participar nas aulas de Educação Física. Esse aspecto reforça a importância da disciplina para essas crianças e adolescentes e o quanto devem ser estimulados pelos professores. Além disso, observa-se uma preocupação dos professores em proporcionar uma inclusão efetiva e que isso acontece de forma lenta, mas com grandes avanços, como melhora no seu desenvolvimento, interação social e participação nas aulas. Identifica-se a dificuldade de alguns professores em pensar meios de adaptar atividades com o intuito de despertar o interesse e a motivação dos alunos em realizá-las. Diante disso, considera-se a importância de continuar estudando essas questões, pensando estratégias em conjunto com os professores e buscando alternativas para sua prática de modo que se possa auxiliar os alunos com autismo a ter uma participação e desenvolvimento mais efetivos.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-: DSM-5**. Artmed Editora, 2014.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 47- 53, 2006.
- BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C, R.; BOSA, C (Orgs). **Autismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. LDB: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8ª ed. Brasília: 45 páginas, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v.21, n.1, 2009.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v.26, n.47, p.639-650, 2013.

CLARK, G. E.; LORENZI, D. G. Students with autism in physical education. **VAHPERD Journal**, v. 27, n. 2, p. 11-14, 2005.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Universidade Estadual de Campinas – Tese de Doutorado – Campinas, 2005.

FREIRE, E. S.; OLIVEIRA, J. G. M. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 10, n.3, p. 140-151, 2004.

FURTADO, A. P. A.; MACHADO, M. S. B.; MENDONÇA P. U. M. S. **A inclusão de crianças com autismo em uma sala de aula de ensino regular de fortaleza**. 2014.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v.80, n, 2, p. S83 – S94, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: 4ª ed. Atlas, 2002.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2006.



MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?.** 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RIBEIRO, S. ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo. **Revista Autismo**, 2010.

SEMENSATO, M. R.; SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Grupo de familiares de pessoas com autismo: relatos de experiências parentais. **Aletheia** 32, p.183-194, 2010.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital - Buenos Aires**, a. 11, n. 104, 2007.

TOMÉ, M. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento e Percepção**, v. 8, n. 11, 2007.

VAZ, R. C. S.; SANTOS, C. S. **Inclusão e Educação Física escolar: realidades e possibilidades para o aluno com autismo na escola comum.** Universidade Federal de Goiás, 2009.

