

## **CRIANÇAS COM AUTISMO NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO**

SANTOS, Larissa Nascimento dos <sup>1</sup>  
Matsui de Paula, Victor<sup>2</sup>  
FERREIRA, I.J. <sup>2,3</sup>

1- Pós-graduanda em Educação Física Escolar pelo Instituto Educacional Líder. Manaus - Amazonas

2 - Universidade Federal do Amazonas (UFAM),

3 - Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)

### **RESUMO**

Sabe-se que o processo educacional de crianças com deficiência pode gerar vários desafios, podendo ser acentuados quando realizado em escolas de ensino regular. Estudos vem mostrando que alunos que possuem autismo tendem a não participar das aulas, optando por isolar-se, devido à falta de preparação do professor. Reconhecendo que tal problemática pode vir a afetar o desenvolvimento destes alunos, este estudo possui como objetivo propor meios de intervenção para inclusão deste escolar dentro das aulas práticas de Educação Física. Foi realizado um estudo de caso, acompanhando dois alunos autistas matriculados em uma instituição de ensino básico, durante um período de três meses a fim de avaliar possíveis evoluções. Têm-se como hipótese um aumento na incidência da participação nas atividades a partir da realização de aulas cooperativas. O estudo obteve como resultado respostas positivas para atividades colaborativas, além de um aumento de socialização e compreensão. Por fim, elucida-se quanto a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem no âmbito inclusivo, trazendo uma proposta de inclusão.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Educação Física; Autismo; TEA; Atividades Cooperativas.

### **ABSTRACT**

It is known that the educational process of children with disabilities can generate several challenges, and can be accentuated when carried out in regular schools. Studies have shown that students who have autism tend not to participate in classes, opting to isolate themselves due to lack of teacher preparation. Recognizing that this problem may affect the development of these students, this study aims to propose means of intervention for inclusion of this school within the practical classes of Physical Education. A case study was carried out, accompanying two autistic students enrolled in a basic education institution, during a period of three months in order to evaluate possible evolutions. The hypothesis is an increase in the incidence of participation in activities from the execution of cooperative classes. The study resulted in positive responses to collaborative activities, as well as increased socialization and understanding. Finally, it is elucidated as to the importance of the role of the teacher in the process of teaching-learning in the inclusive scope, bringing a proposal of inclusion.

**Keywords:** Inclusion; Physical Education; Autism; Cooperative Activities.

## INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA), obteve vários conceitos durante os anos, sendo uma das primeiras definições reconhecidas feita por Kanner, como “distúrbio autístico do contato afetivo”, caracterizado por obsessividade, estereotípias e ecoalía, sendo então relacionado pelo pesquisador ao quadro de esquizofrenia. Posteriormente, o mesmo descreveu como uma forma de psicose, afirmando que exames clínicos e laboratoriais eram incapazes de fornecer dados consistentes no que se relacionavam à etiologia do autismo (KANNER, 1942; KANNER, 1956).

Entretanto, uma nova concepção surge subsequentemente a partir do estudo de Ritvo e Ornitz, onde não relaciona o autismo como psicose, mas sim à um déficit cognitivo, considerando-o um distúrbio de desenvolvimento, sendo este o conceito sustentado no decorrer dos anos (RITVO & ORNITZ, 1976).

Esta ideia veio a ser complementada em 1990, onde enfatizou-se o TEA como uma síndrome comportamental estabelecidas, com etiologias orgânicas definidas, sendo um transtorno invasivo do desenvolvimento, no qual envolve dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas, além das atribuições ao atraso no desenvolvimento (GILLBERG, 1990; RUTTER, SCHOPLER, 1992).

Corroborando com os autores anteriores, a Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2013), conceitua o autismo atualmente como transtorno global do desenvolvimento, pertencente à categoria de Transtornos de Neurodesenvolvimento, caracterizada pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, além da presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses, estando presente desde a infância.

Porém, tais características podem favorecer o isolamento da criança, extenuando, ainda mais, suas habilidades comunicativas. Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos (BRASIL, 2013; NUNES, et. al., 2013).

Enfatiza-se, portanto, o espaço escolar como um dos meios que favorecem o desenvolvimento infantil. Tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças, quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

No Brasil, a inclusão é um processo no qual visa garantir o direito de todos os alunos à educação. Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que pessoas com deficiência sejam inseridas, preferivelmente, no ensino regular, foi somente com a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca, em 1994, que se começou a discutir a universalização da educação, sendo então implantada a educação inclusiva nas escolas, corroborando com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007).

A Constituição Brasileira também defende este trabalho, considerando a educação como direito da pessoa com deficiência, assegurados em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o maior desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (CRFB, 1988, p. 431).

Para tal, é de responsabilidade do professor estar apto para suprir tal necessidade do escolar com deficiência, uma vez que o mesmo se encontra amparado por lei, fazendo este processo de inclusão de melhor forma possível, a fim de que não prejudique os alunos regulares, sem necessidades educacionais diferenciadas.

Dessa forma, proporcionar a crianças com TEA oportunidades de conviver com outras de mesma idade possibilita o estímulo à suas capacidades de interação, sendo fator de intervenção, impedindo o isolamento contínuo. Corroborando ao fator social, está a competência das habilidades interativas, passivas de serem adquiridas devido à troca de vivências que acontecem durante o processo de ensino-aprendizagem. Cabe salientar, portanto, que é de extrema importância que este processo respeite à singularidade de cada criança (CAMARGO; BOSA. 2009, p.68).

Ainda conforme Camargo e Bosa (2009), é evidente que crianças sem deficiência fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação, ainda que a compreensão de crianças autistas seja mais dificultada. Deste modo, acredita-se que a convivência inclusiva no ensino regular, possibilita contatos sociais e favorecem não somente o desenvolvimento autista, como também de seus colegas, na medida em que as mesmas convivem e aprendem com as diferenças.

Este trabalho justifica-se devido à carência de educadores que possuem capacitação complementar voltada para as necessidades educativas de alunos com deficiência, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que muitos estudos realizados em diversas regiões do Brasil possuem como achado tal déficit na

preparação do professor no processo de inclusão, ênfase no que possuem TEA, dentro do ensino regular, fazendo necessária tal elucidação (SERRA, 2008; PEDROSA, 2010; VITALIANO; VALENTE, 2010; GLAT, PLETSCHE, 2011; DE PAULA; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Este estudo possui como hipótese um aumento na prevalência na participação de escolares autistas dentro das aulas práticas de Educação Física a partir da realização de atividades de caráter cooperativo.

O mesmo tem como objetivo propor meios de intervenção para inclusão do escolar com espectro autístico nas aulas de Educação Física dentro da estrutura regular de ensino básico.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente estudo trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo longitudinal (GIL, 1994; BORDALO, 2006), com abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem descreve a complexidade do comportamento humano fornecendo uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros aspectos (MARCONI; LAKATOS, 2004).

O mesmo obteve como amostra dois alunos do sexo masculino, com faixa etária de 12 e 13 anos, regularmente matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola de ensino básico, localizada na zona sul de Manaus.

Os mesmos foram diagnosticados com Transtorno de Espectro Autista primário pelo DSM-IV (critério de inclusão), dos quais apresentavam quadros entre leve e moderado, de acordo com a escala *Childhood Autism Rating Scale* (CARS).

Esta escala, por sua vez, é constituída por 15 itens, dos quais auxiliam na identificação de crianças autistas, distinguindo-as das que não possuem prejuízos no desenvolvimento, consistindo em diferenciar o autismo leve-moderado do grave, podendo ser utilizada com crianças acima dos 2 anos de idade (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988).

Além destes, também foram entrevistados nove professores, dos quais ministravam aula para a turma avaliada. Os participantes da pesquisa foram submetidos ao estudo mediante prévia autorização da instituição educacional e termo de autorização dos pais.

No primeiro momento, realizou-se um roteiro de entrevista com os educadores, a fim de coletar e reconhecer os possíveis desafios enfrentados durante as aulas,

sendo realizada com os docentes de todas as disciplinas, dando ênfase ao professor de Educação Física.

Realizou-se, posteriormente, observação das aulas, visando familiarização quanto à rotina da instituição junto às crianças da turma avaliada, registradas através de uma câmera de vídeo. Este recurso possibilita o registro em detalhes da situação observada, assim como a revisão das cenas, oportunizando a análise de comportamentos não observados anteriormente (KREPPNER, 2001) A visita na escolar foi realizada uma vez por semana, durante o período de um mês, sem aplicabilidade de intervenção.

Devido aos diversos sintomas do TEA em diferentes áreas, utilizou-se a escala de avaliação CARS com objetivo de caracterizar as crianças deste estudo. A utilização deste protocolo obteve validação a partir do estudo realizado por Pereira, Riesgo e Wagner (2008), nos quais resultados indicaram que a metodologia utilizada permite concluir que esse é um instrumento válido e confiável para avaliação da gravidade do autismo no Brasil.

Subsequentemente, com prévia autorização escolar, os alunos foram comunicados e submetidos a atividades cooperativas, realizadas duas vezes por semana, durante um período de dois meses, durante as aulas práticas de Educação Física. Obtendo como expectativa um aumento da incidência na participação das atividades de alunos com e sem espectro autístico ao final da intervenção, realizando, ao final deste estudo, a reavaliação da entrevista com os professores responsáveis.

O estudo possui caráter estatístico descritivo no qual os dados, depois de obtidos, foram submetidos ao Software Excel 2013, onde foram utilizados os valores de médias relativa e absoluta a fim de comparar as informações coletadas na entrevista ao começo e fim desta pesquisa.

## RESULTADOS

Para os achados desta pesquisa, foram entrevistados nove professores, questionando aos mesmos quanto aos principais desafios no processo educacional com alunos autistas, sendo os mesmos apresentados na **Tabela 01**, elaborada considerando o fluxo das interações estabelecidas nos contextos escolares.

**Tabela 01 – Dados coletados com os educadores referente aos desafios/dificuldades encontrados no processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas.**

DESAFIOS/DIFICULDADES ENCONTRADOS					
EDUCACIONAIS			EDUCADORES		
DIFICULDADE	N	%	DIFICULDADE	N	%
Compreensão Dificultada	7	77,78%	Ausência de curso de capacitação	8	88,89%
Fácil Dispersão	6	66,67%	Falta de conhecimento sobre o autismo	7	77,78%
Baixo Interesse nas Atividades	6	66,67%	Carência de metodologia especializada	7	77,78%
Socialização Reduzida	5	55,56%	-	-	-
Hiperatividade	3	33,33%	-	-	-
Uso indevido de objetos	2	22,22%	-	-	-

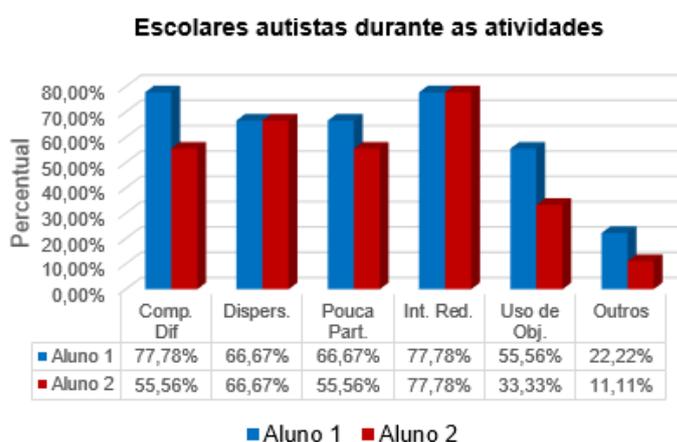
Dos dados coletados, quando questionados sobre os educandos, obteve-se como maiores dificuldades: (i) compreensão dificultada (77,78%); (ii) fácil dispersão durante as atividades (66,67%); (iii) baixo interesse nas atividades (66,67%), dentre outros citados acima. Para uso indevido de objetos, apesar de apresentar o menor índice apontado (22,22%), o professor de Educação Física relatou que, em aulas de estafeta, os discentes tendiam a modificar os utensílios de local, afetando na realização das atividades.

Para informações voltadas aos educadores, foram apontados: (i) ausência de curso de capacitação, no qual somente um dos nove avaliados possuía algum tipo de complementação; (ii) falta de conhecimento sobre as singularidades do espectro autista (77,78%); (iii) carência de metodologia especializada (77,78%), fator no qual

apresentou-se dificuldade por parte do professor em realizar atividades que comportassem as necessidades dos alunos regulares e os que possuíam TEA de forma simultânea e efetiva.

No **Gráfico 01**, constam os dados relativos à participação dos alunos avaliados e suas respectivas relações para com o restante da turma durante as aulas, tendo como ênfase deste trabalho as aulas práticas de Educação Física.

**Gráfico 01 – Característica dos alunos que possuíam TEA durante as aulas conforme dados fornecidos pelos educadores**

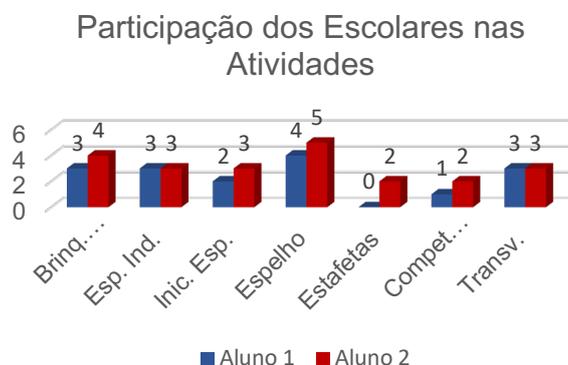


COMP. DIF.: Compreensão Dificultada; DISPERS: Dispersão; POUCA PART: Pouca Participação; INT.REDE: Interação Reduzida; USO DE OBJ.: Uso Indevido de Objetos.

Foi identificado que ambos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 12 e 13 anos, do sexo masculino, possuíam interação reduzida (77,78%), assim como compreensão dificultada ao participar das aulas, como maiores percentuais, já que possuíam dificuldade seguir os padrões e objetivos propostos pelo professor, dentre outros presentes no gráfico. O restante da turma, entretanto, não demonstrou exclusão para com os escolares autistas, fator facilitador durante as aulas propostas na intervenção.

Encontram-se apresentados no **Gráfico 02**, os dados referentes as atividades propostas durante o período de intervenção. Para tal, utilizou-se a observação e filmagem como principais ferramentas de coleta, classificados em uma escala subjetiva com valores de 0 (ruim) a 5 (ótimo).

## Gráfico 02 – Dados referentes à participação dos alunos com TEA durante o período de intervenção



BR.CANT: Brinquedos Cantados; ESP. IND.: Esportes Individuais; INIC. DESP: Iniciação Desportiva; TRANSV: Temáticas Transversais.

Pôde-se perceber, portanto, que houve um maior interesse quando proposto temas voltados à musicalidade. Além destas, atividades que possuam um único objetivo em comum a ser cumprido, também obtiveram resultados positivos. Em contrapartida, quando realizadas aulas que tinham caráter competitivo, as participações tornavam-se mais discretas. As práticas foram voltadas para teor cooperativo/colaborativo, a fim de que os escolares que possuem transtorno do espectro autista pudessem ser mais participativos dentro de suas condições e individualidades.

Na **Tabela 02**, apresentam-se os dados referentes à entrevista realizada com os professores ao final da pesquisa, a fim de comparar o comportamento dos dois alunos avaliados durante o período inicial e final deste estudo. Os dados foram dispostos ao começo e fim da intervenção.

**Tabela 02 – Dados referentes à comparação dos escolares avaliados ao começo e fim da intervenção, considerando as dificuldades e melhoras apontadas.**

<b>DESAFIOS/DIFICULDADES ENCONTRADOS</b>					
<b>AO COMEÇO DA INTERVENÇÃO</b>			<b>AO FINAL DA INTERVENÇÃO</b>		
<b>DIFICULDADES</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>APONTARAM MELHORA</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Compreensão Dificultada	7	77,78%	Melhora na Compreensão	5	55,56%
Fácil Dispersão	6	66,67%	Menor Dispersão	5	55,56%
Baixo Interesse nas Atividades	6	66,67%	Aumento no Interesse nas Atividades	7	77,78%
Socialização Reduzida	5	55,56%	Socialização Melhorada	7	77,78%
Hiperatividade	3	33,33%	Uso indevido de objetos	0	-
Uso indevido de objetos	2	22,22%	Hiperatividade	0	-

Quando comparados os resultados, os alunos obtiveram um aumento considerável nos níveis de socialização, onde 77,78% dos educadores avaliados afirmaram tal desenvolvimento ao final do terceiro mês. Seguido de um aumento de interesse nas atividades (77,78%), menor dispersão (55,56%) e melhora na compreensão aos comandos (55,56%). Para dado de uso indevido de objetos e hiperatividade, não obtiveram melhoras significativas.

Nota-se, portanto, que houve um aumento na incidência da participação (mesmo que limitadas) e desenvolvimento significativo na realização de atividades dos escolares que possuíam o transtorno de espectro autista quando comparados ao primeiro momento deste estudo. Uma vez que ao início desta pesquisa se fazia presente um nível acentuado de isolamento, indo de encontro com a proposta de intervenção abordada neste estudo, suprimindo as expectativas da hipótese inicial.

## **DISCUSSÃO**

Diante dos resultados obtidos neste estudo, pôde-se perceber que há necessidade de complementação profissional por parte dos educadores, uma vez que somente 18% dos professores avaliados obtinham algum conhecimento sobre o TEA. Assim como somente 11,11% possuía algum curso complementar sobre tal situação.

Esta problemática também foi encontrada em outros estudos, salientando a importância da formação especializada no âmbito inclusivo, a fim de conhecer as especificidades dos escolares com deficiência. Nestes, encontrou-se um alto índice de educadores que não possuíam formação específica na área da Educação Especial, uma vez que, no geral, os docentes afirmaram desconhecer a síndrome e as estratégias pedagógicas a serem utilizadas. Os autores também alertam que tal carência pode fazer com que esse professor perca suas funções educacionais, exercendo apenas o papel de cuidador (PEDROSA, 2010; GOMES; MENDES, 2010).

Deste modo, esta precariedade representa um grande obstáculo na efetivação da proposta de inclusão escolar (GLAT; PLETSCHE, 2011). Assim, para que a escola regular atenda adequadamente as necessidades de escolares com TEA, faz-se importante tal complementação. Fazendo indispensável um trabalho colaborativo, voltado para toda a comunidade escolar, visando à construção de conhecimentos e práticas educativas efetivas (VITALIANO; VALENTE, 2010; DE PAULA; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Tal ausência vai de encontro com dados coletados nesta pesquisa, no qual o maior desafio encarado pelos docentes era a falta de conhecimento sobre a patologia dos alunos avaliados.

Ao considerarmos tais fatores, enfatiza-se o papel do professor, cujas intervenções favorecem na aquisição de diferentes habilidades. E, embora seja uma prática dificultada, é realizável e possível, considerando os benefícios das vivências escolares tanto em termos de interações sociais quanto no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno do espectro autista (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Achados de Goes (2012) em municípios paulistanos, ressaltam que tal déficit no corpo educacional pode ocasionar na evasão dos alunos da escola de ensino regular, fazendo com que os mesmos regressem a instituições de ensino especializadas. Este fato foi descrito como um fator impulsionado pela dificuldade das escolas em atender às especificidades educacionais dos alunos com TEA, corroborando com a problemática inicial deste trabalho, no qual enfatiza a importância da complementação profissional para a preparação do professor no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (SERRA, 2008).

Portanto, para que a criança autista participe mais ativamente das interações que permeiam a rotina escolar, é preciso que haja uma maior observação global, para então adotar estratégias que favoreçam a interação social e, sobretudo, os comportamentos de iniciativa do aluno autista (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Como forma de intervenção, foi proposto a realização de atividades colaborativas, das quais possuem como dinâmica a união de um único grupo a fim de realizar um objetivo em comum, esperando que, ao fazer necessária a participação do aluno autista, o mesmo crie interesse em realizar as aulas, uma vez que os colegas também necessitavam de sua colaboração para obter sucesso na realização das tarefas.

A resposta positiva encontrada nesta pesquisa para a intervenção proposta vai de concordância com achados de estudo realizado por Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), no qual pôde-se observar que, ao realizar atividades cooperativas, com formato dinâmico, os alunos respondiam as atividades de forma mais efetivas. Práticas de intervenção na qual necessitavam de ações como apontar, localizar e observar obtiveram resultados positivos em relação à participação dos alunos com TEA. Os autores também afirmam que, tais atividades favoreciam na percepção da ação em relação às pessoas e ao ambiente.

De acordo com Bosa (2006), a realização de atividades nas quais oferecem oportunidades para as crianças observarem e interagirem espontaneamente com o ambiente, mesmo que com limitações, com outras crianças é uma estratégia de ensino que traz bons resultados.

Compreendendo tais estudos, voltando para as aulas de Educação Física, pode-se afirmar que práticas voltadas para o foco modelo-gesticular podem trazer boas resultâncias, tendo como exemplo aulas de espelho, onde o aluno necessita replicar o movimento do colega, e aulas que trabalhe musicalidade. Facilitando na compreensão de ações não verbais, acarretando na possível melhora na relação interpessoal devido ao aumento em tal concepção.

## CONCLUSÃO

Sabendo que a escola é o principal meio de desenvolvimento do indivíduo, cabe salientar ao professor sobre seu papel como mediador deste processo, aliando a meios que colaborem no mesmo, de modo a suprir as necessidades e peculiaridades que venham a surgir, tendo com enfoque principal desta pesquisa, o aluno com deficiência.

Portanto, conclui-se que há periculosidade na falta de conhecimento dos educadores, sugerindo que existam palestras ou minicursos ao corpo educacional sobre o tema, dentro da própria instituição de ensino, a fim de que supram tal deficiência uma vez que existe a ciência da mesma.

Por fim, elucida-se ao professor para práticas de intervenção, propondo as atividades aplicadas nesta pesquisa como alternativas de ensino. Obtendo, como alternativa, atividades e jogos colaborativos (podendo algumas serem de cunho transversal), dos quais pôde-se observar resultados positivos dentro das aulas práticas de Educação Física, a fim de possibilitar ver além das limitações, mas sim as possibilidades. Podendo, posteriormente, utilizar das potencialidades adquiridas para realização de outras atividades mais complexas.

## REFERÊNCIAS

1. ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo infantil**. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 22, p. 37-39, 2000;
2. BORDALO AA. **Estudo transversal e/ou Longitudinal**. *Revista Paraense de Medicina*. 2006;20(4):5-5.
3. BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Revista brasileira de psiquiatria - Brazilian journal of psychiatry*. Vol. 28, supl. 1 (maio 2006), p. 47-53, 2006.
4. BRANDÃO, L. de C. **Interação social em diferentes contextos escolares: estudo de caso de uma criança com autismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.
5. CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica de Literatura**. *Revista de Psicologia & Sociedade*; 21 (1). 65-74. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.
6. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF: **Senado Federal: Centro Gráfico, Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146**. Art. 27, p.431 1988.
7. DE PAULA, Debora Regina Nunes; DE AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.
8. GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994
9. GILLBERG, C. **Infantile autism: diagnosis and treatment**. *Acta Psychiatr Scand* 1990;81:209-15;
10. GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
11. GOES, R. S. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012;
12. GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. *Revista Brasileira de*

Educação Especial, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf> >. Acesso em: 24 abril 2019.

13. KANNER, L. ***Autistic disturbances of affective contact***. Nerv Child Paper, 2:217-50.1942;

14. KANNER, L. ***Early infantile autism – 1943-1955***. Journal Orthopsychiat. 26:55-65, 1956;

15. KREPPNER, K. **Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.17, n.2, p.97-107, 2001.

16. LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; 17. AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. ***Inclusion of children with autism: a study of social interactions within the school context***. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

17. MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Metodologia científica**. 4ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2004.

18. PEREIRA, A; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. **Autismo infantil: tradução e validação da *Childhood Autism Rating Scale* para uso no Brasil**. *Jornal de Pediatria*, v.84, n.6, p.487-494, 2008.

19. RITVO, E. R.; ORNITZ, E. M. ***Autism: diagnosis, current research and management***. New York: Spectrum; 1976.

RUTTER, M.; SCHOPLER, E. ***Classification of pervasive developmental disorders: some concepts and practical considerations***. J Autism Dev Disord. 1992;22(4):459-82.

20. SERRA, D. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. Rio de Janeiro, 2008. 124p. (Tese de Doutorado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

21. SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; RENNER, B. R. ***The Childhood Autism Rating Scale (CARS)***. 10th ed. Los Angeles, CA: *Western Psychological Services*; 1988.).