

# EDUCAÇÃO FÍSICA E AUTISMO: RELAÇÕES DE CONHECIMENTO

Vanessa Marocco  
Carla dos Reis Rezer

## Resumo

*Com o foco em instigar a relação pedagógica de fato, este texto remete-se especificamente ao processo operacional de uma pesquisa-ação realizada com Autistas. Com a intervenção da Educação Física mediada pelo Currículo Funcional Natural relações pedagógicas e humanas foram construídas. O método não será aprofundado neste texto, no entanto, está inerente à prática da Educação Física. O objetivo aqui foi e é potencializar a percepção complexa como um fator preponderante para o ensino de sujeitos Autistas, compreendendo que estes demonstram diferentes maneiras de ser corpo, e tencionando a maneira que comumente somos, extrapolando a própria pesquisa.*

**Palavras-chave:** Educação Física, Autismo, Relação Pedagógica.

## Abstract

*With the focus in instigating the pedagogical relationship in fact, this text refers specifically to the operational process of an action research conducted with Autistic. With the intervention of the Physical Education Curriculum mediated by Functional Natural pedagogical and human relations were built. The method will not be elaborated in this text, however, is inherent in the practice of Physical Education. The objective here was and is to improve the perception complex as a crucial factor for teaching Autistic subjects, including those that demonstrate different ways of being a body, and intending that usually the way we are extrapolating the research itself.*

**Keywords:** Physical Education, Autism and Pedagogical Relationship.

## Resumen

*Con el foco en la instigación de la relación pedagógica, de hecho, este texto se refiere específicamente a los procesos de explotación de una investigación-acción realizada con Autistas. Con la intervención de la Educación Física mediada por Curriculum Funcional Natural, relaciones pedagógicas y humanas fueron construidos. El método no se elabora en este texto, sin embargo, es inherente a la práctica de la Educación Física. El objetivo era y es mejorar el complejo de la percepción como un factor importante para la enseñanza de los Autistas, incluyendo aquellos que muestran diferentes formas de ser un cuerpo, y la intención de que por lo general la forma en que son la extrapolación de la propia investigación.*

**Palabras-claves:** Educación Física, Autismo, Valor Educativo.

## Aspectos Introdutórios... Espaço e Sujeitos

Inicialmente o processo de conhecimento foi direcionado para o reconhecimento do espaço da Escola de Educação Básica Recanto da Esperança - APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Chapecó – SC. Além do trabalho pedagógico se oferece aos educandos: Ballet Clássico; Percussão; Capoeira; Informática; Hidroterapia, Equoterapia; Recreação Aquática; Tênis de Mesa; Xadrez Gigante e Cinoterapia. A escola possui o credenciamento junto ao SUS (Sistema único de Saúde), oferecendo atendimentos clínicos. O espaço físico da escola é constituído por uma área verde de 15.000 metros quadrados, contando com uma piscina térmica e um picadeiro, além de bosques, minhocário, horta e o Espaço Multiuso. A partir deste espaço reconhecemos nossos sujeitos de pesquisa, as quais se encontram no grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento Humano. A turma do Autismo – I foi elencada para a pesquisa, de acordo com os horários organizados, segundas (Educação Física-EF em solo – 16:45) e quartas-feiras (EF na piscina – 13:30).

As participantes da pesquisa foram dois sujeitos: Sírius e Vega<sup>1</sup>. Sírius é uma mulher de 26 anos, com desenvolvimento “normal” até seus seis meses de idade, quando a mãe percebeu que Sírius não conseguia sentar, Sírius frequenta a APAE desde os quatro anos de idade, com alguns intervalos ausentes deste espaço, por mudanças de estados (São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, e por último Santa Catarina).

Pela classificação da CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) conforme seguido na APAE, o diagnóstico clínico de Sírius caracteriza-a com *F.72 – Retardo Mental Grave (RMG)* e *F.84.2 – Síndrome de Rett (SR)*. O RMG (CID-10) de Sírius faz com que seja necessária assistência contínua em decorrência da deficiência mental, oligofrenia e subnormalidade mental, todas estas características se encontram em níveis graves e são supervisionadas com Serviço de Orientação Educacional.

Conforme Baptista e Moura (2003), Schwartzman (1998, 2003), Velloso, Araújo e Schwartzman (2009), a SR é uma condição neurológica de etiologia desconhecida, descrita por Andreas Rett em 1966. Segundo Schwartzman (1998, 2003) e Velloso, Araújo e Schwartzman (2009) se caracterizando por mutações do gene MECP2, é “considerada uma desordem dominante ligada a um cromossomo X” (VELLOSO, ARAÚJO e SCHWARTZMAN, 2009, p. 1) que predomina no sexo feminino.

Sabe-se que “[...] a própria SR divide-se em estágios<sup>2</sup>, com características próprias em cada um” (BAPTISTA e MOURA, 2003, p. 57), neste caso do diagnóstico da SR (CID-10), Sírius perdeu parcialmente a linguagem verbal, pois ainda emite sons “miii/ãããã” e gritos, além de ter perdido o uso das mãos para fins que não sejam de se autoestimular e/ou autoagredir. Segundo a CID-10 e autores como Schwartzman (2003) e Baptista e Moura (2003), a SR traz consigo um retardo do desenvolvimento craniano e outras características que são identificáveis em Sírius como: movimentos propositais, torsão das mãos e hiperventilação; ataxia (falta de coordenação/força muscular e equilíbrio) e apraxia de tronco (perda de habilidade para executar movimentos e gestos precisos); além de movimentos coreoatetósicos (associação de movimentos involuntários contínuos, uniformes e lentos ‘atetósicos’ e rápidos, arrítmicos e de início

<sup>1</sup> Sírius e Vega são respectivamente a 1ª e 5ª Estrelas mais brilhantes do Universo de acordo com a Astronomia. Pensando no relacionamento estabelecido e personalidades dos sujeitos da pesquisa, justificamos a escolha destes nomes como fictícios para nos referirmos aos sujeitos.

<sup>2</sup> Ver mais em Baptista e Moura (2003) e Schwartzman (2003).

súbito ‘coreicos’); palato alto; calosidade nas mãos (decorrente do hábito de morder); escoliose e estrabismo.

Sírius também apresenta as características de caminhar incansavelmente na ponta dos pés; esporadicamente realiza a elevação da perna direita (somente), na qual a estende e desce com velocidade batendo o dorso do pé no chão e emitindo como som uma espécie de tosse; senta somente em sua cama (na sua casa) ou no chão da sala de aula, no entanto isto acontece por ter atividades com folhas de revista, na qual as joga para trás de seu corpo em contato com as mesmas.

O segundo sujeito é uma adolescente de 16 anos, a família de Vega percebeu que aos seis meses de idade ela não conseguia sentar. A partir de um ano de idade Vega passou a freqüentar diariamente a APAE, passando por um longo período de aceitação. Vega, uma adolescente muito expressiva, demonstrou sensibilidade aflorada, principalmente quando mantinha o contato visual. Através da linguagem não-verbal criamos nossa relação pedagógica. Pastorello (2007) discorre sobre a compreensão do movimento da linguagem no Autismo afirmando que as descrições da linguagem e seus significados se multiplicaram e o papel que esta desempenha vem mudando constantemente, em decorrência de diferentes abordagens e olhares profissionais.

Conforme dados registrados e seguidos pela APAE, o diagnóstico clínico de Vega relata que esta possui *F.79 - Retardo Mental Não-Especificado (RMNE)* e *F.84 - Autismo Infantil*. O RMNE de Vega necessariamente não solicita assistência contínua, mas não descarta a assistência e os cuidados permanentes. Este RMNE se configura pela classificação, vista anteriormente, de deficiência mental, oligofrenia (déficit de inteligência – classificado em débeis mentais, imbecis e idiotas conforme o nível) e subnormalidade mental, com Serviço de Orientação Educacional, no entanto, são em níveis moderados. O Autismo Infantil (CID-10) é diagnosticado até os três anos de idade (WILLIAMS e WRIGHT, 2008) no caso de Vega os primeiros sintomas foram identificados aos seis meses. No desenvolvimento do Autismo Infantil por sua historicidade e caracterização, se torna excludente a Síndrome de Asperger, embora façam parte de um mesmo Espectro do Autismo assim como a SR (CID-10).

## **Entrelaçamentos Metodológicos**

Com base no campo de conhecimento da Educação Física (EF), a qual se propôs olhar para estes sujeitos através do método Currículo Funcional Natural (CFN), construímos e elencamos algumas possibilidades pedagógicas a partir das habilidades motoras dos sujeitos que se justificam pela aproximação à família dos sujeitos e pelos princípios norteadores do método.

Reconhecendo o espaço de Sírius, entre outras coisas percebemos muitos degraus/escadas para se locomover no âmbito familiar (as maiores escadas com corrimão). Em diálogo através de entrevista e pela observação no meio natural, constatamos que Sírius mantém o mesmo comportamento em casa, ou seja, caminha permanentemente no andar superior da casa, onde o espaço para caminhar é bastante reduzido.

Com base nos argumentados apresentados, elencamos a Aprendizagem Motora como mote norteador da prática interventiva da EF. Visto que as características de Sírius conforme Schwartzman (1998, 2003) dificultariam sua locomoção e outros movimentos, pensamos num plano inicial para os membros inferiores de Sírius. Articulado diagnóstico clínico com observações/criação do vínculo, pensamos ser possível inicialmente, a realização de atividades relacionadas aos movimentos de subir

(flexão de joelho), em ambas as pernas. Desta forma entendemos contemplar uma das necessidades do meio natural tidas por Sírius, dando condições mínimas para tornar o processo de assistência contínua mais serena e ao mesmo tempo promover uma atividade funcional do seu dia-a-dia, que saindo da escola poderia ser estimulada sem maiores formalidades. Conforme Suplino (2005), redimensionar à prática profissional à lugares além do espaço tradicional (sala de aula, clínicas, etc.), em outros ambientes podem trazer procedimentos simples, no entanto, mais eficazes.

Em relação à Vega percebemos boas condições à estimulação para diversas atividades que poderiam ser contempladas pela Educação Física. Vega demonstrou-se sempre disposta a aprendizagens, independente do espaço que estivesse, no entanto, se colocava insegura em determinados momentos, e estes dependiam do espaço/tempo e sujeitos que envolvidos, afirmando a ideia de temporalidade de Merleau-Ponty apud Zukauskas (2007, p. 185) quando este menciona que os “acontecimentos não são simultâneos por eles mesmos, mas a partir da experiência de tempo”. Em diálogo com a família soubemos do gosto de Vega pela água. Identificamos na criação do vínculo, a satisfação de Vega em relação ao *estar* na água nos dias das aulas de Educação Física na piscina (quarta feira). Além disto percebermos a interação social como um viés de mais possibilidades e avanços, pois, houve inúmeras vezes a tentativa de interação com colegas. Nestes momentos o isolamento autístico (MARTINS, PREUSSLER e ZAVASCHI, 2002), era mínimo diante da presença dos demais sujeitos. Estas situações ocorriam antes de acabar a aula de Veja, pois, outros sujeitos (crianças que tinham o diagnóstico de retardo mental) iniciavam suas atividades no final do horário dos sujeitos Autistas. A partir destas observações/percepções, inicializamos em nível básico a Natação.

Possibilitou-se à Vega estabelecer um grau de autonomia no mínimo interessante, pensando que esta atividade tem sentido e significado à medida que este sujeito frequenta lugares para seu Lazer. Foi possível então, transcendermos a ideia de mecanicidade e oportunizar a iniciação à Natação num sentido mais amplo da própria habilidade. Esta, desenvolvida para compreender o corpo como unidade expressiva de existência, considerando o homem como “voltado”, ou seja, numa relação constante o percebido e o vivido (ZUKAUSKAS, 2007, p. 185).

### **Das Ações e Relações às Respostas**

Pensando a EF como possibilidade de reflexão dos acontecimentos do mundo, condicionamos a reflexão da própria atuação neste. Assim pode-se dizer que a prática condiz com o que se compreende, não somente com o que se explica, além de fazer diferença falar uma ou outra palavra (MATURANA, 1998).

Neste movimento epistemológico segundo Bracht (1999) e Daólio (2003) é fundamental considerar a organização coletiva de objetivos que se tornam diferentes da soma das partes, permitindo a convivência simultânea de vários discursos e conceitualizações. Para melhor distinção de comportamento, optamos pelo trabalho intencional na segunda-feira com Sírius na EF de solo, e na quarta-feira com Vega na EF da piscina, embora o contato e a interação social acontecessem em ambos os dias com todos os sujeitos.

Os planos individualizados de Sírius e Vega foram construídos com alguns cuidados, pensando pedagogicamente do simples para o complexo e mantendo a progressividade de acordo com as necessidades dos sujeitos, cuidados estes que Bracht (2002) considera importante à prática da EF. Pensamos nestes sujeitos como Merleau-

Ponty (1999) e Maturana e Varela (1997) se referem à corpo “unidade expressiva da existência”, e esta ideia também foi acentuada pelos próprios sujeitos. Procuramos caminhos para tornar o aprendizado divertido (SUPLINO, 2005), ao mesmo tempo em que se mantinha a concentração nas habilidades (SUPLINO, 2005).

Sírius deteve-se aos materiais utilizados para seus membros inferiores, entretanto, realizamos tentativas de alguns objetos para atividades de membros superiores. Estes materiais eram de porte médio-grande e com cores fortes para que Sírius pudesse visualizar, além de trazer sensações diferenciadas. Com Vega os materiais foram organizados (SUPLINO, 2005) de acordo com o rendimento e necessidades da mesma, portanto, nos utilizamos de uma gama de tamanhos, cores, formatos e texturas de objetos diversificados que foram usados no meio líquido. A diversidade dos materiais trouxe-nos a possibilidade de trabalharmos habilidades específicas, estimulando a construção da linguagem própria e o entendimento da linguagem proposta.

Em ambos os sujeitos exploramos formas, intensidades, velocidades, frequências e sequências de movimentos, com e sem auxílio, estes movimentos se desenvolveram respeitando as limitações dos sujeitos, no entanto, foi de acordo com as potencialidades que as atividades foram realizadas, como afirma Moreira et al (2008) quando diz sermos movidos pela motivação, interesse e desafios. Em relação à Sírius, nos deparamos com respostas significativas nas seis intervenções (no total). Nas quatro primeiras intervenções Sírius desenvolveu as atividades com certa resistência, no entanto, demonstrava-se segura com a pessoa da prof<sup>a</sup>/pesquisadora.

A percepção de Sírius caracterizou-se pelo que sentia nos membros inferiores, principalmente, quando passava por colchões (altos, baixos, lisos, ondulados) de diversas formas, tamanhos e cores. Nestes momentos Sírius demonstrava no mínimo uma diminuição do ritmo de sua marcha, pois, sentia que era algo diferente do que costumava pisar, normalmente o chão duro. Toda vez que passava pelo colchão emitia o som “miiii”, no entanto, quando estava em cima do colchão, tinha cuidado e se demonstrava ansiosa para passá-lo. Identificamos a satisfação de Sírius em passar pelos colchões, pela manifestação de risos e por retornar puxando a prof<sup>a</sup>/pesquisadora junto com ela para passar nos colchões.

Considerando a marcha de Sírius com as pontas dos pés (SCHWARTZMANN - 2003), e que o movimento de salto é raramente executado, conforme sua família e demais professores, consideramos como avanço, quando Sírius, em duas das intervenções, realizou dois saltos em cada. Anterior ao salto, lhe era verbalizado que saltaríamos numa piscina e era imitado um de seus movimentos estereotipados descritos anteriormente, a elevação da perna direita em extensão, foram nestes momentos que Sírius saltou quatro vezes. Potencializamos desta forma o papel do profissional de EF de proporcionar e união entre pensamento e ação (FENSTERSEIFER - 2002).

Entre a 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> intervenções Sírius teve um intervalo de uma semana sem a prática de EF, pois, havia tido uma série de convulsões e precisou ser medicada. Em sua volta, as intervenções foram redirecionadas, pois, a escoliose de Sírius estava visivelmente acentuada, além de sua coluna vertebral estar arcada além do normal, entretanto, o que chamou mais atenção foi que Sírius praticamente não caminhava em sala, não realizava sua comumente marcha, expressando mínimas condições para estar na escola. Com base nestes aspectos, realizamos uma caminhada suave com Sírius, que aceitou levantando do chão e dando seu abraço para prof<sup>a</sup>/pesquisadora. Ao final da aula de EF nesta 5<sup>a</sup> intervenção, Sírius estava com sua coluna menos arcada, como



normalmente se encontrava. A pesquisa-ação tem um planejamento flexível o que permite mudanças para um melhor processo e resultado (THIOLLENT – 2008).

Na última intervenção retomamos o trabalho que vínhamos desenvolvendo e neste momento Sírius fez o seu primeiro movimento de flexão de joelho, elevando-o, exatamente como se fosse subir um degrau. Este movimento foi realizado no mesmo colchão que vinha apresentando resultados significativos. Num último momento desta aula, aproveitamos a satisfação de Sírius em passar pelo colchão e a entregamos um objeto qualquer à mão, como vínhamos fazendo, estimulando para que ela jogasse para frente (visualizando o objeto) e não para trás como sempre fazia (evitando que se autoagredisse). Na penúltima passada pelo colchão Sírius segurou o objeto e só o largou depois de aproximadamente dois minutos, situação inédita.

A partir desta ideia afirmamos conforme Schwartzman (2003) e Baptista e Moura (2003), o interesse social mantido nestes sujeitos. Sendo assim as características tidas por limitadoras apresentam um caráter potencial para outras manifestações, exigindo nossa sensibilidade para percebê-las, validando a ideia de Lima Neto que as manifestações inexploradas do Autismo podem ser novas possibilidades de manifestações da espécie humana.

No caso de Vega as respostas foram tão significativas quanto às de Sírius. Na totalidade das seis intervenções, Vega demonstrou um avanço muito significativo, considerando que nunca havia tirado os pés do fundo da piscina e ao final das intervenções estava na posição horizontal, com auxílio da prof<sup>a</sup>/pesquisadora e batendo timidamente suas pernas.

Com Vega as intervenções se desenvolveram também conforme suas necessidades, através das etapas de adaptação ao meio líquido e iniciação à fase de flutuação com auxílio, além de movimentos de respiração. Vega sempre muito expressiva, na primeira intervenção caminhando dentro da piscina quando esbarrado em seu no pé, sorriu. Ao sorrir, elevou o joelho e neste momento foi percebido que a brincadeira poderia ser um motivo para que pudéssemos tirar seus pés do fundo da piscina. Vega demonstrou avanço significativo em todas as intervenções, embora sempre muito insegura.

Pelo pouco tempo, não pudemos aprofundar se o fato da respiração foi somente designado pela capacidade imitativa (WILLIAMS e WRIGHT – 2008; BOSA – 2002; MARTINS, PREUSSLER e ZAVASCHI 2002 e LEBLANC – 1998) dos sujeitos, pois, na relação estabelecida foi possível identificar a expressão de que Vega sentindo, de alguma maneira, o que estava acontecendo pelo contato ocular e expressão facial, validando quando Assumpção Jr. e Zuczynski (2007) dizem que este processo da percepção facial é de fato complexo. No ato da respiração, Vega sentia quando colocávamos a mão dela sobre a caixa torácica, percebendo o movimento de inspiração e expiração. Ao longo das intervenções, toda vez que se colocava a mão sobre sua caixa torácica ou que ela colocava a mão no tórax da prof<sup>a</sup>/pesquisadora, Vega inspirava e expirava.

Assim como o processo de respiração, Vega demonstrou claramente que ao ter sensações percebia “coisas”, logo, o processo de sensação/percepção nos direcionou algumas práticas, como o reconhecimento do espaço, a ausência do contato dos pés com o fundo da piscina, etc. A sensação da água da piscina configurava na sua expressividade a localização espaço/temporal de estar na piscina, este processo sentir/estar, sentir/agir constituiu-se em *todos* os momentos de ensino-aprendizagem de Vega.

Na fase de flutuação, Vega se demonstrava bastante dependente, todavia, como nunca havia tirado os pés do fundo da piscina, a não ser para sair e entrar da mesma, consideramos com um avanço muito significativo. Atribuímos este e os demais acontecimentos, pela intensa criação do vínculo com o sujeito, pelo conhecimento de sua história e pelo planejamento pedagógico com intencionalidade específica, além da importância dada à família (SUPLINO 2005-2007). Sendo assim, podemos inferir que não foi o ato de Vega fazer um movimento que destacamos, mas sim, o ato de se localizar no espaço/tempo pelas relações. Assim acordamos a ideia de Merleau-Ponty apud Zukauskas (2007, p. 184) que a percepção “é pré-reflexiva, anterior ao eu, sendo o âmbito no qual se dá o contato com o mundo; é a experiência mundana na qual o homem se instaura.”

## (IN) Conclusões

Com base nestes argumentos podemos salientar alguns pontos importantes para considerarmos, enquanto prática docente da EF na Educação Especial, e quanto ao trato com os sujeitos Autistas. Quando falamos em prática docente no campo da Educação Física, nos deparamos, ainda, com algumas dificuldades marcantes, como a falta de planejamento pedagógico, o (não) conhecimento das populações que se trabalha diretamente, a não-intencionalidade das práticas corporais. Não queremos aqui entrar num processo histórico da EF em relação à sua prática pedagógica, no entanto, sabemos que muitas dificuldades resistem no campo por (não) assumirmos a responsabilidade social da EF, que entendemos também ser a emancipação dos modos de *ser*<sup>3</sup> corpo.

Conforme Rezer e Fensterseifer (2008, p. 9) é imprescindível

Resgatar a complexidade da docência no âmbito da EF passa pela necessidade pedagógica de maior domínio conceitual, por um processo de afirmação como “sujeito”, no qual o professor se perceba como alguém que pode produzir conhecimento e não apenas aplicar conhecimentos produzidos por outros.

Desta maneira ressaltamos o processo de conhecimento e as intervenções realizadas no contexto da pesquisa, reconhecendo o envolvimento tanto de prof<sup>o</sup>/pesquisadora quanto dos sujeitos. Podemos pensar a partir destas ações, como já evidenciado pela intenção, que os objetivos facilitam ou não a visualização de um processo de ensino.

Diferentemente de práticas educacionais que dizem “vamos ver se isso dá certo” (LIMA NETO, 2006), nossa prática docente foi para além da complexidade de suas ações, pode extrapolar a ou as relações pedagógicas, para corpos compreendidos como unidade de multiplicidades. Segundo Zoboli e Barreto (2006, p. 73) “Multiplicidades porque o corpo é ao mesmo tempo social, biológico, psicológico e transcendente. Unidade porque ele é ele, e não outro, é um conjunto único diferente de todos os demais”.

Para Morin (apud CUPOLILLO-2007) é plausível referendarmos o sujeito articulado pela dependência-autonomia como (re)criadores permanentes da vida. Entendemos que os autistas sendo “unidade expressiva de existência” Merleau-Ponty

<sup>3</sup> Este ser corpo (sensação/percepção.) apresenta a relação que Merleau-ponty (1999), bem como Maturana e Varela (2001) traçaram como fundamentais para o entendermos a complexidade do mundo.

(1999), pode-se possibilitar práticas pedagógicas ou de qualquer outra natureza se refira ao Autismo à somente características, no entanto, há que se considerar que existem muitas “inquietações” em entender o Autismo para além de uma deficiência. Esta compreensão se deve pela etiologia, pela historicidade, enfim, por diversos elementos que foram construídos culturalmente, estabelecendo a (in)compreensão diante deste assim considerado fenômeno Autismo.

Neste sentido, onde se colocaria o Autismo, ele seria uma inovação sem precedentes na ciência ou apenas um desdobramento de correntes imitativas? Seria um assunto de natureza arqueológica ou um assunto de ordem estatística? Ora, a questão não pode ser avaliada em termos dicotômicos, visto que assim como a imitação e a invenção, a crença e o desejo, também a arqueologia e a estatística andam de mãos dadas. (LIMA NETO, 2006, p. 41)

Atuando pelo campo da EF percebemos possibilidades de ver e ouvir estes corpos. Articulando conhecimentos específicos de uma disciplina que tem responsabilidade social diante de seus sujeitos (BRACHT, 2002). Aqui foram apresentadas apenas duas possibilidades pedagógicas desenvolvidas com os sujeitos Autistas. O que ficou claro como intervenção foi a relação de *corpossilujeitos* (CUPOLILLO - 2007), como “unidade expressiva de existência” (MERLEAU-PONTY - 1999) tanto de Sírius como de Vega.

## Referências

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. e KUCZYNSKI, Eavelyn. **Percepção Facial e Autismo**. In: ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. e KUCZYNSKI, Evelyn (Org). **Autismo Infantil: Novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

BAPTISTA, Patrícia Menezes e MOURA, Paula Jaqueline de. Comunicação de meninas com Síndrome de Rett: experiências familiares: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. Mackenzie – São Paulo, v. 3, n. 1, p. 53-58, 2003.

BRACHT, Valter. **A Constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes. N. 48. ano XIX. Agosto, 1999.

\_\_\_\_\_. A Prática Pedagógica em Educação Física: A Mudança A Partir da Pesquisa-Ação. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan., 2002.

BOSA, Cleonice A.. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

**Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. (CID-10)**. Décima Revisão. Versão 2008. Volume I Disponível em: <http://www.fau.com.br/cid/webhelp/cid10.htm> Acessado em: 12/03/09.

CUPOLILLO, Amparo Villa. **Corporeidade e Conhecimento: Diálogos necessários à Educação Física e à escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.



DAOLIO, Jocimar. Educação Física e Ciências Humanas. **Movimento e Percepção**. V1. N3 – julho./dez. 2003.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e Educação Física. **In: Simpósio Brasileiro de epistemologia e Educação Física**. Natal, RN, 2002.

LeBLANC, Judith. **Curriculum Funcional/Natural para La vida – La definicion y desarrollo histórico** Centro de Educación Especial. Ann Sullivan. Perú, 1998.

LIMA NETO, Felipe Franklin de. **Um Ensaio Educacional na Casa da Esperança: Tentativas de Estabilizar o Instável no Autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MARTINS, Ana S. G.; PREUSSLER, Cíntia M.; ZAVASCHI, Maria L. S. **A psiquiatria da Infância e da Adolescência e o autismo**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2 ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MOREIRA et all . **Do Corpo à Corporeidade: A Arte de Viver o Movimento no Esporte**. In: RODRIGUES, David (Org.). **Os Valores das Atividades Corporais**. São Paulo: Summus, 2008.

PASTORELLO, Lucila Maria. **Perspectivas do Estudo da Linguagem no Autismo**. In: ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. e KUCZYNSKI, Evelyn (Org). **Autismo Infantil: Novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

REZER, R. FENSTERSEIFER, P.E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**. Goiás: UFG, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão, et all. Fenótipo Rett em Paciente com Cariótipo XXY: Relato de Caso. **Arq Neuropsiquiatr**. São Paulo, 56 (4):824-828, 1998.

\_\_\_\_\_. Síndrome de Rett. **Rev. Bras. Psiquiatr**. São Paulo-SP, Brasil, 25(2):110-3. 2003

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos

Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Maceió: ASSISTA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Retratos e Imagens das Vivências Inclusivas de Dois com Autismo em Classes Regulares.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VELLOSO, Renata de Lima; ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. Concepts of Color, Shape, Size and Position in tem Children With Rett Syndrome. **Arq Neuropsiquiatr.** São Paulo, 67(1):50-54, 2009.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias para pais e profissionais.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ZOBOLI, Fábio e BARRETO, Siderley de Jesus. **A Corporeidade como Fator de Inclusão das Pessoas em Condição de Deficiência.** In: RODRIGUES, David. **Atividade Motora Adaptada: A alegria do Corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ZUKAUSKAS, Patricia Ribeiro. **Percepção de Tempo, Temporalidade e Autismo Infantil.** In: ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. e KUCZYNSKI, Evelyn (Org). **Autismo Infantil: Novas tendências e perspectivas.** São Paulo: Atheneu, 2007.

Email: [vanessam@unochapeco.edu.br](mailto:vanessam@unochapeco.edu.br)