

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação Física e Dança  
Educação Física-Licenciatura

Bruna de Paula Castro Graciano

**Estratégias pedagógicas na Educação Física Escolar para a inclusão de estudantes  
com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática**

Goiânia  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### **1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)**

Nome completo da autora: Bruna de Paula Castro Graciano

Título do trabalho: "Estratégias pedagógicas na Educação Física Escolar para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática"

### **2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ x ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>**

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### **Casos de embargo:**

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 17/06/2025, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruna De Paula Castro Graciano, Discente**, em 18/06/2025, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5434931** e o código CRC **E2DD2561**.

Bruna de Paula Castro Graciano

**Estratégias pedagógicas na Educação Física Escolar para a inclusão de estudantes  
com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática**

Monografia apresentada à Faculdade  
de Educação Física e Dança da  
Universidade Federal de Goiás  
como requisito para finalização do  
curso de Educação Física –  
Licenciatura.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula  
Salles da Silva.

Goiânia

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Graciano, Bruna de Paula Castro

Estratégias pedagógicas na Educação Física Escolar para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática [manuscrito] / Bruna de Paula Castro Graciano. - 2025. LXV, 65 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Salles Da Silva.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Educação Física, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Física. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Estratégia Pedagógica. 4. Inclusão Escolar. I. Da Silva, Ana Paula Salles, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na data de **17/06/2025**, às **15 horas e 30 minutos**, de forma **online** na plataforma **Google Meet**, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **“Estratégias pedagógicas na Educação Física Escolar para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática”**, de autoria de **Bruna de Paula Castro Graciano**, do curso de **Educação Física - Licenciatura**, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Os trabalhos foram instalados pela **Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva - orientadora FEFD/UFG** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo - FE/UFG** e **Profa. Dra. Flórence Rosana Faganello Gemente - FEFD/UFG**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0 (dez)**, tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 17/06/2025, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Florence Rosana Faganello Gemente, Professora do Magistério Superior**, em 17/06/2025, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 18/06/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5434930** e o código CRC **1C0C347E**.

Bruna de Paula Castro Graciano

**Estratégias pedagógicas na Educação Física Escolar para a inclusão de Estudantes  
com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final.

Goiânia, 17 de junho de 2025.

Este trabalho é dedicado a mim e a minha admirável mãe.

## **Agradecimentos**

À minha mãe, Cinthia, que, sem nenhuma rede de apoio, criou 3 filhos, e, por meio de todos os seus sacrifícios, força, abnegações, renúncias e amor, abriu caminhos para que eu pudesse chegar até aqui. Essa vitória é nossa.

Ao meu grupo de amigos, Daniel, Julia e Mônica, por aliviarem ao longo desses anos os dias pesados por meio dos nossos diálogos e risadas. A amizade de vocês tornou todo esse processo mais prazeroso, sentirei saudades das nossas aventuras no campus.

Ao meu mais que amigo, meu irmão, Santhiago. Irmandade iniciada na época do ensino médio que perdurou até a graduação, sua parceria foi fundamental nos estudos e, principalmente na vida. Você esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis dessa caminhada e celebrou comigo as conquistas mais felizes, sempre de mãos dadas, compartilhamos medos, sonhos e superações, servindo de apoio um ao outro para não desistirmos. Palavras são insuficientes para traduzir a imensidão e profundidade da nossa conexão, lealdade e amizade. Obrigada por existir.

A minha parceira de vida, Layla, tenho uma profunda gratidão por todo o apoio oferecido, obrigada por nunca duvidar que eu seria capaz, ser minha confidente, e por compreender todas as minhas ausências e estresse. Ter você ao meu lado fez toda a diferença.

A minha orientadora, Ana Paula, meus eternos agradecimentos por aceitar este desafio e honrar, com excelência, o verdadeiro significado da palavra "orientadora". Sua ajuda e dedicação foram essenciais para que este trabalho deixasse de ser uma ideia e se tornasse realidade.

Aos professores presentes na banca, Michell Pedruzzi e Florence Faganello, por aceitarem o convite e pelas valorosas contribuições.

A mim mesma, que levarei ao final dessa graduação não apenas conhecimento, mas renúncias, noites mal dormidas, além de jornadas exaustivas entre trabalho e estudo. Cada página deste trabalho possui um pedaço da minha alma, pois foi com ela que paguei o preço da minha formação.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades.

**Paulo Freire**

## **Resumo**

A educação física (EF) como componente curricular obrigatório em instituições de ensino, propicia aos estudantes acesso a diversos elementos da cultura corporal, esses conhecimentos, além do viés formativo, acarretam aos estudantes o aprimoramento de habilidades psicomotoras e estimulam a linguagem, socialização, o respeito e a cooperação. Em contrapartida, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), equivale a um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete as áreas comportamental, social e comunicacional. Em vista do exposto, o presente estudo teve como objetivo analisar a produção científica acerca das estratégias metodológicas adotadas pelos professores de EF com o intuito de fomentar a inclusão de estudantes com TEA. Por meio de uma abordagem qualitativa, adotou-se como recurso metodológico a revisão de literatura, em produções nacionais (português) e estrangeira (espanhol), no período de 2014 a 2024. Como resultado, em primeiro plano, apesar do crescimento de diagnósticos de TEA e das discussões que norteiam a inclusão de estudantes com deficiência, notou-se uma escassez de produções científicas sobre o tema, que, a partir dos descritores utilizados, contabilizou-se um total de 4 artigos. Em segundo plano, consoante aos dados levantados, percebe-se a existência de estratégias metodológicas eficazes que podem ser empregadas pelos docentes de EF, proporcionando um aprendizado para todos, sem distinção. Como destaque é possível citar: a previsibilidade, criação de vínculo, adaptações, sejam elas curriculares ou do espaço pedagógico, e a utilização de estudantes tutores e professores de apoio. Em referência de inclusão apontamos Mantoan e para o TEA autores como Rutter. Portanto, a análise sobre essas estratégias se faz necessária para auxiliar o docente em sua prática pedagógica, bem como promover a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar e/ou nas aulas de EF.

**Palavras-chave:** Educação Física; Transtorno do Espectro Autista; Estratégia Pedagógica; Inclusão Escolar.

## **Resumo em Língua Estrangeira - Inglês**

Physical education (PE), as a mandatory curricular component in educational institutions, provides students with access to various elements of body culture. In addition to being formative, this knowledge leads to the improvement of students' psychomotor skills and stimulates language, socialization, respect, and cooperation. In contrast, Autism Spectrum Disorder (ASD) is equivalent to a neurodevelopmental disorder that compromises the behavioral, social, and communicational areas. In view of the above, the present study aimed to analyze the scientific production about the methodological strategies adopted by PE teachers in order to promote the inclusion of students with ASD. Through a qualitative approach, the methodological resource adopted was a literature review, in national (Portuguese) and foreign (Spanish) productions, from 2014 to 2024. As a result, in the foreground, despite the growth in ASD diagnoses and discussions that guide the inclusion of students with disabilities, a scarcity of scientific productions on the subject was noted, which, based on the descriptors used, accounted for a total of 4 articles. In the background, according to the data collected, it is clear that there are effective methodological strategies that can be used by PE teachers, providing learning for everyone, without distinction. As highlights, it is possible to mention: predictability, creation of bonds, adaptations, whether curricular or in the pedagogical space, and the use of student tutors and support teachers. In reference to inclusion, we point to Mantoan and for ASD authors such as Rutter. Therefore, the analysis of these strategies is necessary to assist teachers in their pedagogical practice, as well as to promote the inclusion of students with ASD in the school environment and/or in PE classes.

**Palavras-chave:** Physical Education; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical Strategy; School Inclusion.

## **Resumo em Língua Estrangeira - Espanhol**

La educación física (EF), como componente curricular obligatorio en las instituciones educativas, proporciona a los estudiantes acceso a diversos elementos de la cultura corporal. Además de ser formativo, este conocimiento conduce a la mejora de las habilidades psicomotoras de los estudiantes y estimula el lenguaje, la socialización, el respeto y la cooperación. En contraste, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es equivalente a un trastorno del neurodesarrollo que compromete las áreas conductual, social y comunicativa. En vista de lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la producción científica sobre las estrategias metodológicas adoptadas por el profesorado de EF para promover la inclusión de estudiantes con TEA. A través de un enfoque cualitativo, el recurso metodológico adoptado fue una revisión bibliográfica, en producciones nacionales (portuguesas) y extranjeras (españolas), de 2014 a 2024. Como resultado, en primer plano, a pesar del crecimiento en los diagnósticos de TEA y las discusiones que orientan la inclusión de estudiantes con discapacidad, se observó una escasez de producción científica sobre el tema, que, según los descriptores utilizados, representó un total de 4 artículos. En resumen, según los datos recopilados, es evidente que existen estrategias metodológicas eficaces que el profesorado de Educación Física puede utilizar para facilitar el aprendizaje a todos, sin distinción. Entre las más destacadas se encuentran la previsibilidad, la creación de vínculos, las adaptaciones, tanto curriculares como pedagógicas, y el uso de tutores estudiantiles y profesores de apoyo. En cuanto a la inclusión, se cita a Mantoan y, para autores con TEA, como Rutter. Por lo tanto, el análisis de estas estrategias es necesario para apoyar al profesorado en su práctica pedagógica, así como para promover la inclusión del alumnado con TEA en el entorno escolar y/o en las clases de Educación Física.

**Palavras-chave:** Educación Física; Trastorno del Espectro Autista; Estrategia Pedagógica; Inclusión Escolar.

## Lista de Figuras

- Figura 1:** Explicação visual dos conceitos concernentes a história das pessoas com deficiência.....p.25
- Figura 2:** Prevalência do TEA em crianças de 8 anos nos EUA.....p.31
- Figura 3:** Fluxograma de identificação dos estudos através de base de dados e registros.....p.42

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Diagnósticos do CID 10 – F84 .....	p.27
<b>Quadro 2:</b> Novos códigos do TEA no CID-11 .....	p.28
<b>Quadro 3:</b> Classificação dos Níveis de Suporte do TEA.....	p.32
<b>Quadro 4:</b> Dificuldade de Aprendizagem x Método de Intervenção .....	p.38
<b>Quadro 5:</b> Referências dos artigos selecionados .....	p.41
<b>Quadro 6:</b> Artigos e suas respectivas estratégias.....	p.49

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

APA - Associação Americana de Psiquiatria

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CID - Código Internacional de Doença

CDC - Centro de Controle e Prevenção de Doenças

CAPES - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DI - Deficiência Intelectual

EF - Educação Física

EUA - Estados Unidos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PEI - Plano de Ensino Individualizado

PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação

TCI - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFG - Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Inclusão Escolar .....	21
1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) .....	26
1.3 Aspectos Relativos à Aprendizagem de Estudantes com TEA .....	35
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>40</b>
<b>3. RESULTADOS .....</b>	<b>43</b>
<b>4. DISCUSSÕES .....</b>	<b>51</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

Dentro dos objetivos da escola, além da disseminação de saberes, alude-se a socialização, a ética, a construção de valores e o acesso à cultura; de modo a, por consequência, transformar o estudante, processo no qual o professor desempenha um papel ativo. Como destacado por Saviani (2001, p. 6), a docência consiste na “produção direta e intencionalmente em cada indivíduo singular da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Logo, compreende-se que cada estudante é único e possui contextos e histórias diferenciados entre si. Nas palavras de Brach:

A socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente através da internalização de valores e de normas e condutas da sociedade a que pertence. A escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto o fenômeno da socialização ou aprendizagem do social também ocorre nas aulas de educação física [...] (Brach, 1992, p.74).

Factualmente, o estudo de Palma e Manta (2010) demonstra que barreiras arquitetônicas e atitudinais dificultam a participação de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física (EF). Nesta mesma perspectiva, Damazio e Bruzi (2010) facultam que, uma das dificuldades para a inclusão no ambiente escolar refere-se ao despreparo do docente para embasar suas intervenções, principalmente para que estas se dêem de forma acessível e possível para todos, sem distinção.

O curso de EF - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG) possibilitou o aprendizado acerca dos processos de inclusão apenas em uma disciplina, denominada EF, Inclusão e Diferença, ofertada no sétimo período. Essa prerrogativa demonstra que cursos de graduação podem ser insuficientes na capacitação de futuros professores para a realidade e demandas no espaço escolar.

Nessa conjuntura, o interesse pela temática central desta pesquisa iniciou-se também durante a realização do Estágio Curricular Obrigatório I, em que houve o primeiro contato com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudante em questão tinha dificuldades em participar das atividades propostas, e não havia qualquer auxiliar ou profissional de apoio, impedindo ainda mais sua inclusão.

Ainda nesse contexto, durante os intervalos, enquanto todas as crianças brincavam e interagem, o estudante com TEA ficava isolado ou andando pelos corredores da instituição, ao invés de participar do momento de recreação. Apesar de se constituir como campo de estágio, a instituição se limitava à Educação Infantil e, portanto, não possuía aulas de EF. Todo esse cenário promoveu reflexões durante toda a graduação, acerca de como indivíduos com TEA podem ser incluídos na EF de modo efetivo e proveitoso.

Numa experiência posterior, mas ainda durante a graduação, por meio da vivência em um estágio não obrigatório em uma clínica, ainda que esta não tivesse objetivos estritamente escolares, mas sim de saúde. Esse convívio cotidiano possibilitou a percepção das dificuldades dessas crianças e a escuta dos relatos de pais e responsáveis, que descreveram o modo como se dá essa exclusão em atividades escolares. Tal conjuntura ampliou e intensificou as dúvidas sobre quais práticas pedagógicas os docentes empregam na promoção da inclusão de estudantes no TEA.

Também é preciso considerar que, a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica na lei número 9.394/96 estabelecida em seu capítulo V, em seus artigos 58, 59 e 60; todas as instituições escolares devem aceitar e matricular estudantes que possuem algum tipo de deficiência física ou cognitiva (Brasil, 1996). Apesar de estar assegurado por lei, o processo de escolarização para tais estudantes ainda perpassa desafios significantes, como, por exemplo, a falta de um preparo adequado por parte dos docentes (Silva e Valponi, 2014).

Durante o percurso trilhado pela educação inclusiva, diversos documentos foram estabelecidos, dos quais é possível evidenciar: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), Declaração de Salamanca (1994) e as Diretrizes Nacionais para a Educação no Brasil (2001). Portanto, amparados nesses documentos oficiais, é encargo das instituições de ensino, assim como de seus docentes, assegurar a devida aplicação destas políticas públicas com o propósito de incluir todos os estudantes ao invés de excluí-los, promovendo uma educação sem distinção.

Através de estudos como de Sasaki (1999); Freitas e Cidade (2002); e Castro (2005), percebemos que, para elucidar uma educação inclusiva, se faz necessário enxergar o estudante e não apenas a sua deficiência, colocando em destaque as suas potencialidades ao invés das suas limitações. Sabe-se que a construção de uma escola pautada na inclusão denota-se um dos grandes desafios do sistema educacional

(Martins, 2012), sendo assim, se faz necessário que as aulas de EF se adequem para atender as diferentes necessidades de cada alunado (Rechineli; Porto e Moreira, 2008).

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2023, de um total de 1.771.430 matrículas de pessoas com deficiência, compreende-se: 53,7% pertencentes a estudantes com Deficiência Intelectual (DI); 35,9% a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 9,2% corresponde a Deficiência Física, 4,9% Baixa Visão, seguido de Deficiência Auditiva representando 2,3% e Altas Habilidades/Superdotação 2,1% (Brasil, 2023).

O TEA, inicialmente descrito por Léo Kanner (1943), foi comparado com os sintomas presentes na esquizofrenia (Schwartzman; Junior e Colaboradores, 1995). Em dias atuais, é classificado como uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento” (Gillberg, 1990 *apud* Schwartzman *et al.*, 1995). Segundo o Censo Demográfico publicado em 2022, 2,4 milhões de brasileiros possuem o diagnóstico do espectro, representando 1,2% da população (IBGE, 2023), dados estes que justificam a importância da temática desta pesquisa.

Diante do exposto, alguns questionamentos são levantados, dos quais cita-se como problemática desta pesquisa: Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas por esses professores para suscitar a inserção e aprendizagem de seus estudantes com TEA nas aulas de EF? Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo analisar a produção científica acerca das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de EF com o intuito de fomentar a inclusão de estudantes com TEA.

Para tanto, esta pesquisa se justifica por sistematizar estratégias que podem contribuir com a formação inicial e continuada de professores de EF numa perspectiva inclusiva.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para sustentar teoricamente essa pesquisa, teve-se a necessidade de perpassar alguns saberes referentes à inclusão escolar, ao TEA e aos aspectos relativos à aprendizagem de estudantes com TEA.

### 1.1 Inclusão Escolar

A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que já tem em si, ajudá-la a fomentá-lo e orientar seu desenvolvimento em uma direção determinada (Vigotski, 1996, p. 62).

Neste capítulo, discute-se inicialmente a legislação que garante o direito à educação para todos, seguido de alguns aspectos históricos relativos à inclusão escolar e sua definição. Serão apontados os critérios utilizados para identificar estudantes com necessidades educacionais especiais, assim como os documentos e resoluções a nível mundial e internacional que asseguram a educação inclusiva. Destaca-se a Declaração de Salamanca e sua significância para este tópico, além da diferença entre os termos de inclusão e segregação no contexto educacional.

De acordo com a Lei 9.934 prevista na Constituição, o Estado deve fomentar o acesso à educação de forma igualitária (Brasil, 1996). No entanto, quando se refere a estudantes que possuem alguma comorbidade ou deficiência, seu acesso à educação e permanência em instituições escolares, representa um cenário desfavorável. A inclusão escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando (Brasil, 2007). Logo, as escolas devem garantir a aprendizagem de todos os seus estudantes que possuem alguma deficiência.

A inclusão escolar, começou a ser pautada por volta de 1985 majoritariamente nos países desenvolvidos, mas na década de 90 o movimento tomou impulso e se destacou igualmente em outros países, como afirma Sasaki (1999). Consoante a Stainback *et al.* (1999), uma educação é inclusiva quando ocorre a inclusão de todos, inobstante as suas habilidades, deficiência ou classe social, proporcionando um

ambiente escolar que supra as necessidades dos sujeitos. Isto significa que uma educação inclusiva deve garantir a todos os estudantes, sem distinção, acesso ao conhecimento e aprendizagem.

Em meados do século XX, temos a “Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas”, ocorrida na Inglaterra em 1904, assim como o Congresso Mundial dos Surdos. Nos Estados Unidos (EUA), ocorre a “Primeira Conferência sobre Cuidados de Crianças Deficientes” (Gugel, 2007). Nesta mesma época, espaços são criados para o atendimento escolar especializado, tanto estadual como particular (Oliveira, 2011).

Em 1973, o governo federal instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), marcando a criação da primeira política pública voltada especificamente para esse grupo. Mais tarde, em 1986, surge a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), ampliando as ações nessa área. Dois anos depois, a Constituição Federal de 1988 incluiu artigos que garantiam direitos às pessoas com deficiência. Já em 1999, foi proposta a formação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), vinculado ao Ministério da Justiça, com a atribuição, entre outras, de analisar e validar o Plano Anual da CORDE (Oliveira, 2011).

A Resolução CNE/CEB nº 2, em seu artigo 2º, de 11 de setembro de 2001, determina que as instituições escolares possuem a obrigação de matricular todos os indivíduos, sem distinção, e uma vez matriculados a escola deve se organizar para atender todos os indivíduos com deficiência, suprimindo suas necessidades e ofertando uma educação digna e de excelência para todos (Brasil, 2001).

Ao se buscar a fidedignidade da resolução citada acima, as instituições escolares e os professores devem tecer e adquirir metodologias inclusivas que visem garantir a participação de estudantes com deficiências em suas aulas. A partir do exposto e apoiado em Mantoan (2003), as escolas não devem desconsiderar e tampouco segregar as diferenças, em seus processos de ensino e aprendizagem. É através da educação que o indivíduo se torna crítico, capaz de pensar por si mesmo e viver em sociedade, quando excluímos alguém ou limitam seu acesso aos saberes educacionais, privamos o estudante do autoconhecimento, por isso é preciso que todos, sem exceção sejam incluídos.

Em prol de testificar a inclusão, é inescusável que saibamos quais estudantes precisam de suporte nos afazeres educacionais. Para tal intuito, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu Art. 5º elude que consideram-se

educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Por conseguinte, as escolas e docentes devem buscar não apenas por uma reformulação em suas práticas inclusivas, mas pelo conhecimento do que entendem por “necessidades educacionais especiais”, possibilitando atender a todos os seus educandos. Ainda na mesma resolução, no que consta seu Art. 6º, afirma que ao pensar em possibilidades para certificar uma assistência adequada, é inescusável que a escola realize uma avaliação do estudante, apoiada em acessoriamente correto.

Atualmente, encontra-se diversos documentos que respaldam a educação inclusiva, a nível Nacional e Internacional, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96; Constituição Federal de 1988; a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Declaração de Salamanca.

Dando destaque a Declaração de Salamanca, esta corresponde a um documento arquitetado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, englobando os princípios, política e práticas nas áreas das necessidades educativas especiais, onde 92 países e 25 organizações internacionais, se reuniram em Salamanca na Espanha, entre os dias 7 e 10 de Junho do ano de 1994. Aqueles presentes, assinaram e se comprometeram a colocar em prática o princípio norteador das escolas inclusivas, a qual compreende-se que, todos os estudantes devem educar-se juntos, apesar das divergências (Declaração de Salamanca, 1994).

As instituições de ensino devem identificar as dificuldades dos estudantes, e adaptar seus meios pedagógicos garantindo a entrega e efetividade de uma educação de qualidade (Declaração de Salamanca, 1994). Portanto, uma escola inclusiva é integrada

junto à comunidade, oportunizando em seu quadro de funcionários uma sensação de contribuição e cooperação com a escola.

Ainda sobre a Declaração de Salamanca, podemos perceber que seu objetivo é igualar a educação para que todos sem distinções possam ter acesso, consolidando modificações e adaptações no currículo pedagógico, a fim de subsidiar uma aprendizagem para todos.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 - 6).

Desse modo, para propiciar a inclusão escolar se faz necessário que a família, a escola e os professores estejam correlacionados, dando ênfase para as necessidades do indivíduo. Nessa conjectura, o estudante potencializa suas habilidades, gozando do pleno desenvolvimento intelectual, motor e físico.

Segundo Sasaki (2004), a inclusão escolar advém da remodelação das escolas com o intuito de atender não apenas o estudante com deficiências físicas, mentais ou visuais, mas também aqueles que provêm de outras condições atípicas. A exemplo, podemos citar o TEA, sendo uma condição do neurodesenvolvimento, apresentando níveis de suporte diferentes entre si.

É cabível salientar que antes da educação inclusiva ser respaldada por tantos documentos, leis e de fato começar a ser praticada de forma contínua pelas escolas, a educação para pessoas com deficiência perpassou por quatro fases, como afirma Sasaki (1997), sendo elas:

Fase de exclusão: entende-se esta fase, como o período em que as pessoas com deficiência eram tidas como indignas para a educação, sendo ignoradas, rejeitadas e não estando presentes em nenhuma instituição de ensino.

Fase de segregação institucional: nesta fase indivíduos com deficiência eram alocados em instituições escolares que agiam como uma casa de repouso, condenando essas pessoas a viverem em locais em que eram controladas, sem acesso à educação

(Stainback, 1999). Portanto, esses indivíduos eram segregados e colocados em locais cujo nome era intitulado de “escolas especiais”.

Fase de integração: Conforme exposto por Nogueira (2009), o estudante é colocado como único responsável por seu progresso acadêmico, tirando a responsabilidade da escola em se adequar-se perante as necessidades do estudante.

Fase de inclusão: Divergente a integração, na inclusão a escola se adapta em detrimento às necessidades dos estudantes, e todos são responsáveis pelo desempenho e aprendizagem escolar do alunado. Segundo Mittler (2003), a inclusão é um movimento de reorganização da escola, permitindo a participação de todos.

**Figura 1: Explicação visual dos conceitos concernentes à história das pessoas com deficiência**



**Fonte:** CadeiraVoadora, 2019

Disponível em: [inclusão exclusão segregação integração - Cadeira Voadora](#)

A disciplina de EF, aborda conhecimentos da cultura corporal através de atividade como jogos, ginástica e dança (Coletivo de Autores, 1992), e como componente curricular obrigatório deve estar presente no processo de educação inclusiva.

Levando em consideração que os indivíduos com TEA possuem déficit nas áreas de comportamento e pensamento, social, na linguagem e comunicação (Wing, 1979), as aulas de educação física são importantes, pois proporcionam aos estudantes com TEA atividades que possibilitam o amadurecimento das habilidades sociais e psicomotoras (Capraro *et al.*, 2021) e além de contribuir no desenvolvimento da linguagem, pois pressupomos o movimento e as práticas corporais como expressão sociocultural (Soares *et al.*, 1992).

## 1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O autismo<sup>1</sup> é parte deste mundo, não um mundo à parte. Compreender isso é essencial para construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva. (Schwartzman, 2011, p. 34).

Neste subcapítulo, serão abordados os aspectos históricos relacionados à origem do TEA e sua definição. Ademais, será discorrido sobre as áreas do desenvolvimento que podem ser afetadas pelo transtorno, a prevalência dos diagnósticos, assim como os critérios que embasam e justificam a sua identificação. Outrossim, será feita uma breve análise sobre as possíveis causas do TEA e, por fim, será exposta a classificação dos níveis de suporte existentes no diagnóstico.

O termo utilizado para descrever o espectro foi usado pela primeira vez de acordo com Lacerda e Liberalesso (2020), pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler no ano de 1908, com o intuito de descrever os sintomas de seus pacientes, os quais ele assemelhou-se com as manifestações observadas na esquizofrenia. Utilizando como base os estudos de Bleuler, o psiquiatra infantil Leo Kanner, docente na Universidade Johns Hopkins, em 1943 publicou o artigo "Autistic Disturbances of Affective Contact" (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo) na revista *The Nervous Child* (Barros, 2022), após pesquisar por cinco anos crianças de onze anos de idade, dando origem ao termo autista infantil (Cardoso, 2023).

Em 1944, o pediatra Hans Asperger, em sua pesquisa de dez anos, analisou um total de cem crianças mais velhas do que as de Kanner, o que trouxe também o termo em questão, que ficaria conhecido mais tarde como Síndrome de Asperger. (Maleval, 2017) Em seu artigo "A psicopatia autística na infância", o pediatra relata casos clínicos, em que as crianças com TEA apresentavam dificuldades na interação social, comunicação e na capacidade interativa (Carvalho, 2019).

Kanner identifica o autismo como uma síndrome marcada essencialmente pelo desejo da solidão e imutabilidade; enquanto Asperger, ressalta após as observações das crianças, que o principal sintoma localiza-se nas dificuldades em estabelecer relações sociais. Outro diferencial reside no campo da linguagem, sendo descrita por Kanner como um transtorno, por perceber que oito das onze crianças

---

<sup>1</sup> Não será utilizada a palavra "autismo" nesta pesquisa, devido ao sufixo "ismo" referir-se à doença e não deficiência. O termo se manterá apenas em citações diretas.

observadas não usavam a linguagem; já nas observações de Asperger, todos possuíam a fala, conseguindo se expressar verbalmente. Portanto, surgem na época, duas síndromes distintas, o autismo infantil precoce e a síndrome de asperger (Maleval, 2017, p. 107).

Após os estudos de Kanner e Asperger, novos pesquisadores ganharam espaço, como Lorna Wing (1928-2014) e Michel Rutter (1978). Rutter concluiu que as características advindas de indivíduos com TEA, estavam relacionadas a um transtorno cognitivo e não com problemas psicológicos (Santos e Oliveira, 2024). Devido às suas contribuições, o TEA passa a ser denominado como sendo um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, se desvinculando do diagnóstico de psicose infantil (Ponce e Abrão, 2019).

Em 1976, a psiquiatra Lorna Wing, estabeleceu a tríade de Wing, definindo a existência das três áreas afetadas: imaginação, socialização e comunicação (Vargas e Schmidt, s/d). A psiquiatra, também introduziu o conceito de “continuun” ou “spectrum” para nomear as diversas características oriundas do TEA (Donvan e Zucker, 2017).

A etimologia da palavra sofreu inúmeras alterações e estudos ao longo do tempo, até se originar a sigla TEA, sendo classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o qual sofre alterações pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). O TEA também compõe o Código Internacional de Doença (CID), evidenciado no CID 10 – F84, como Transtornos Globais do Desenvolvimento, pertencentes a esta categoria, temos os demais códigos apresentados em forma de quadro (Brasil, 2022).

**Quadro 1: Diagnósticos do CID 10 - F84**

<b>Códigos</b>	<b>Diagnóstico</b>
CID 10 – F84.0	Autismo infantil
CID 10- F84.1	Autismo atípico
CID 10 – F84.2	Síndrome de Rett
CID 10 – F84.3	Outro transtorno desintegrativo da infância
CID 10 – F84.4	Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados
CID 10 – F84.5	Síndrome de Asperger

CID 10 – F84.8	Outros transtornos globais do desenvolvimento
----------------	---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025) (Dados retirados do Ministério da Saúde)

Em janeiro de 2025, entra em vigor no Brasil a adoção do CID-11, acarretando mudanças na classificação do TEA, antes evidenciada no CID-10. No novo CID, o TEA passa a ser unificado sob o código 6A02, considerando os seguintes critérios: presença ou ausência de Deficiência Intelectual e o nível de prejuízo na linguagem funcional.

**Quadro 2: Novos códigos do TEA no CID-11**

<b>Códigos</b>	<b>Diagnóstico</b>
6A02	Transtorno do Espectro do Autismo
6A02.1	TEA sem DI e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.2	TEA sem DI e com linguagem funcional prejudicada
6A02.3	TEA com DI e linguagem funcional prejudicada
6A02.5	Tea com DI e ausência de linguagem funcional
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro Autista específico
6A02.Z	Transtorno do Espectro Autista não especificado

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025) (Dados retirados do Ministério da Saúde)

O TEA prejudica a capacidade de se comunicar, a interação com o outro e com o ambiente, este evolui-se com a idade e se estende integralmente por toda a vida (Santos, 2011). Segundo Kanner (1943), o TEA afeta três áreas ocasionando comprometimentos, sendo elas:

Interação social, a qual entende-se como uma ação compartilhada entre dois ou mais indivíduos. Neste contexto, indivíduos com TEA enfrentam desafios significativos, enfatizando a dificuldade em estabelecer contato visual, a interpretação

das expressões/emoções faciais, além da apreciação por rotinas e tendência ao isolamento social (Marinho; Mercke, 2009).

Comunicação verbal e não verbal, sendo a primeira manifestada pela ausência de movimentos representativos e/ou simbólicos do corpo, enquanto a segunda caracteriza-se pelo absentismo da linguagem informal (interações coloquiais) e existência de frases repetitivas e ecolalias, além de limitações para utilizar e inferir metáforas e simbolismos (Hobson, 1993; Jordan; Powell, 1995). No que corresponde a ecolalia, existem ainda duas classificações:

Ecolalia imediata, em que a criança reproduz igualmente o que o outro verbalizou de modo instantâneo (Marinho; Mercke, 2009). A exemplo, ao perguntar “Qual o seu nome?”, o indivíduo repete a pergunta. A ecolalia tardia, destacada por Tamanaha et al (2015), emprega-se na repetição das palavras ou frases experienciadas em um contexto anterior ao atual, muitas vezes vivenciadas dias ou semanas antes.

Dentro da área do comportamento, destaca-se os movimentos estereotipados ou autorregulatórios. As estereotipias motoras são classificadas como uma sequência de movimentos repetitivos, executados de diferentes formas (Goldman; Greene, 2013). Essas movimentações integram-se pelo balanceio do corpo e /ou cabeça, morder, girar ou comer os fios de cabelo e bater palmas. Ademais, também pode ser exibido ações autolesivas, denotadas por bater a cabeça no chão ou em objetos, proferir tapas em seu corpo, morder as regiões dos lábios e dos membros superiores e inferiores (Barros; Fontes, 2016).

Ao considerarmos um movimento como estereotipado, o referido deve sobrevir de modo autônomo, do consciente do indivíduo, não demonstrando significação para o espectador (Bueno, 2003). Partindo dessa afirmação, tal comportamento exprime uma ação involuntária, a qual a pessoa com TEA não possui autocontrole e tampouco consegue abster-se de executá-lo. No entanto, as estereotipias podem possuir uma função de autorregulação para o indivíduo com TEA, tendo como objetivo se regular perante os estímulos sensoriais ou a busca por vivências prazerosas, sobretudo trazem a finalidade de mitigar a ansiedade e contribuir para a sua reorganização em situações desconfortantes (Gaiato; Teixeira, 2018).

Vale acentuar que as três áreas mencionadas anteriormente são dificuldades primárias vinculadas ao neurodesenvolvimento e que, a partir disso, conseqüentemente, outras áreas também sofrem impactos de forma secundária. Sendo assim, destaca-se que 80% dos sujeitos com desenvolvimento neuroatípico, a exemplo do TEA, no ínterim de

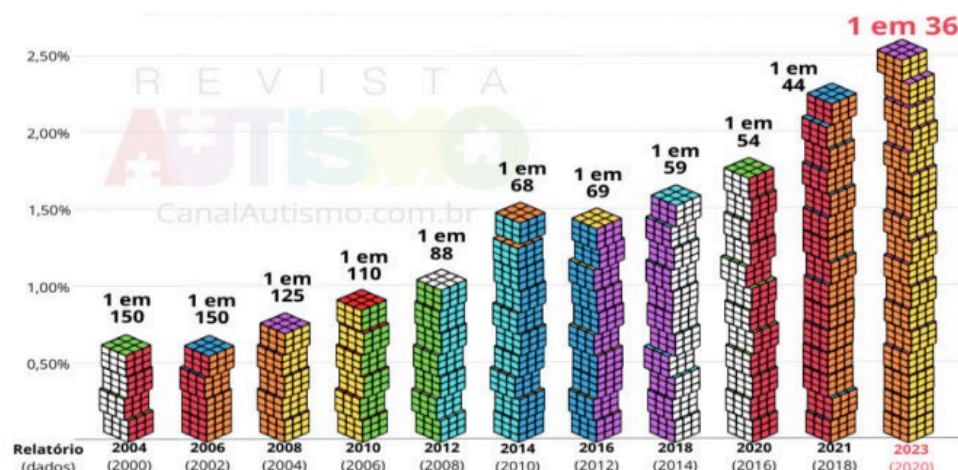
sua infância apresentam seletividade alimentar (Lázaro, 2016). Essa rigidez nutricional engloba desde atração ou aversão por texturas e cores, ingestão do mesmo alimento diariamente e uso diário dos mesmos recipientes e talheres. Adicionalmente, de acordo com Guedes e Tada (2015), o TEA pode causar outros prognósticos, como os distúrbios de sono e no trato digestivo, assim como no intestino, além de epilepsia e hiperatividade.

Em síntese, a respeito do desenvolvimento motor, as crianças com TEA correntemente exibem dificuldades nessa área, sendo na coordenação grossa e fina, equilíbrio e tônus, acarretando malefícios para o desempenho e participação em atividades cotidianas. (Silva, 2022 *apud* Soares; Guimarães, 2024). Portanto, ao apresentar prejuízos nas áreas mencionadas, o indivíduo apresentará também dificuldades concernentes no contexto escolar.

O diagnóstico precoce denota um ganho exponencial associado às intervenções terapêuticas. A prevalência do TEA como salientam Da Silva Balbino *et al.*, (2021), é que de 1 a cada 160 crianças ao redor do mundo possuem o diagnóstico de TEA, e conforme citado por Frith (1989), é mais frequente no sexo masculino. As mulheres utilizam-se da chamada Camuflagem Social, tida por Santorine como “uma habilidade adquirida ao longo da vida [...] elas aprendem a imitar comportamentos sociais, considerados normais ou típicos, como contato visual, participar de conversas e seguir regras sociais [...]” (2024, p. 27). Em decorrência disso, meninas com TEA tendem a ter um diagnóstico tardio, ou muitas vezes, podem chegar a não o ter. (Brunetto, Vargas, 2023).

Uma pesquisa divulgada pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos EUA, publicou em março de 2023, um gráfico contendo a quantidade de casos de crianças de 8 anos diagnosticadas com TEA, valendo-se do ano de 2004 até 2023.

**Figura 2: Prevalência do TEA em crianças de 8 anos nos EUA**



**Fonte:** Centers for Disease Control and Prevention (CDC), Arte: Canal Autismo

Em conformidade com o DSM-V as características que justificam o diagnóstico

[...] são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro

Apoiado nos critérios que justificam o diagnóstico pelo DSM 5, se faz necessário atentar-se aos primeiros sinais do TEA, a fim de buscar uma intervenção precoce. Apesar da possibilidade do TEA ocorrer de forma isolada, concomitante pode vir associado com outras síndromes, a exemplo, da Síndrome de Rett, a Síndrome do X frágil, Síndrome de Down, assim como Síndrome de Prader-Willi e Angelman (Fernandes, *et al.*, 2018).

Rutter (2001), afirma que o TEA é descrito como sendo uma síndrome comportamental que possui múltiplas etiologias, com combinações genéticas e ambientais. De acordo com vários autores, existem diversos fatores de risco, podendo ser hereditário, ou seja, herdado dos pais ou do próprio indivíduo, fatores ambientais,

sendo tudo aquilo que acarretou durante a gestação, e outras causas como idade dos pais, também podem ser indicadores de prevalência (Oliveira, 2021; Santos, 2020).

Ainda, dentro do contexto do TEA, temos os níveis de suporte, que classificam os sintomas e estabelecem o grau de auxílio necessário dentro de cada contexto.

**Quadro 3: Classificação dos Níveis de Suporte do TEA**

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
<p><b>Nível 1</b> <b>“Exigindo apoio”</b></p>	<p>Apresentam déficit na comunicação social causando prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização planejamento são obstáculos à independência</p>

<p><b>Nível 2</b>  <b>“Exigindo apoio substancial”</b></p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha</p>	<p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p>
<p><b>Nível 3</b>  <b>“Exigindo apoio muito substancial”</b></p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.</p>

	<p>interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.</p>	
--	---	--

**Fonte:** Manual de Diagnóstico e Estatístico Transtornos Mentais.

Com base nos dados da tabela anterior, é possível inferir que dentro do diagnóstico existem classificações norteadoras, indicando que para cada nível de comprometimento, o indivíduo com TEA, apresenta características desiguais e consequentemente necessita de atenção e suporte distintos. Correlacionando essas informações para o contexto de inclusão escolar, pessoas com TEA nível 1 de suporte, podem precisar de adaptações curriculares mais sutis, como perguntas objetivas e claras, ao passo que indivíduos níveis 3 de suporte podem precisar de professores de apoio, assim como maior previsibilidade das tarefas que devem ser executadas (Wong *et al.*, 2015). Embasado em Gomes (2018, p. 72), temos:

A efetiva inclusão de alunos<sup>2</sup> com autismo nas escolas regulares exige a compreensão dos diferentes níveis de suporte: enquanto no Nível 1 o foco está na mediação pedagógica, nos Níveis 2 e 3 torna-se crucial a atuação conjunta entre professor, profissional de apoio e equipe multidisciplinar, com intervenções individualizadas que contemplem as especificidades de cada aluno.

Sendo assim, os diferentes níveis de suporte podem ser vistos como pontos de partida, a fim de buscar estratégias metodológicas que potencializam as habilidades educacionais, e fomentem a inclusão escolar de estudantes com TEA, sejam nas aulas de EF ou demais disciplinas.

---

<sup>2</sup> A palavra “aluno” possui origem no latim, em que “a” diz respeito a “ausente ou sem” e luno significa “luz”, ou seja, remete-se a alguém sem luz. Portanto, tal palavra se manterá apenas em citações diretas.

### 1.3 Aspectos Relativos à Aprendizagem de Estudantes com TEA

Ensinar na perspectiva inclusiva exige abandonar a lógica da padronização e criar estratégias que dialoguem com as múltiplas formas de ser, aprender e se expressar (Neira, 2019, p. 58).

Neste subcapítulo será exposto o conceito de Plano de Ensino Individualizado (PEI) e como as informações contidas neste documento orientam o trabalho pedagógico. Em seguida, serão apresentados três ferramentas, sendo elas: o Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH), Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), os quais podem ser utilizadas para fomentar a aprendizagem de estudantes com TEA.

Em conformidade com a teoria psicanalítica, há três conhecimentos essenciais que devem ser considerados para compreender o funcionamento específico da pessoa com TEA, sendo: o lugar que ela ocupa nas relações com os outros, a maneira como se relaciona com a linguagem e a formação de sua percepção corporal (Pimenta, 2003; Maleval, 2009; Pimenta, 2012; Laurent, 2014). Ao evidenciar a aprendizagem, esta é um processo social e intersubjetivo (Vygotsky, 2007), e no contexto do TEA, a dificuldade em estabelecer vínculos pode comprometer a mediação pedagógica, sendo assim, entender o posicionamento da criança nas interações com o outro, facilita ao educador traçar estratégias eficazes (Laurent, 2014).

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, a linguagem no TEA apresenta comprometimentos, sendo assim, para proporcionar uma aprendizagem, é primordial adaptar a comunicação às formas de expressão da criança com TEA, como por exemplo, recursos visuais, gestuais ou tecnológicos (Pimenta, 2012). Ademais, indivíduos com TEA podem possuir dificuldades sensoriais, necessitando de intervenções psicopedagógicas que fomentem a consciência corporal e noções espaciais (Laurent, 2014).

O professor deve constatar as capacidades e conhecimentos que o estudante já dispõe, e as que requerem desenvolvimento, e então, apoiado nessas percepções, deve optar pelos materiais educativos consentâneos para a aprendizagem do estudante (Cunha, 2016). Como atenuante ao processo educativo entre professor e estudante, o PEI é de grande valência. Em concordância com Costa (2016), o PEI é construído com base em uma avaliação composta pelos profissionais da área, professores e os pais da

criança, e como resultado é obtido a perspectiva do nível de seu desenvolvimento. A partir dos dados coletados no documento, torna-se factível realizar uma intervenção pedagógica eficaz.

O meio escolar ao qual a criança com TEA está inserida, exerce uma influência significativa em sua evolução, devido a isso é crucial que este seja modificado a fim de promover a sua inclusão e aprendizagem (Ribeiro; Fadel; Roder, 2023). Para atestar uma educação eficiente, é fundamental que a escola tenha e forneça conhecimentos para sua equipe e docentes (Schmidt, 2015; Humphrey, 2008).

Existem três métodos razoavelmente conhecidos no que concerne a aprendizagem da pessoa com TEA, sendo o TEACCH, o ABA e o PECS. Será destacado a seguir, de forma breve, um pouco sobre seus significados, aspectos e objetivos.

O método TEACCH, traduzido para o português significa: Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação. Sendo elaborado através do Departamento de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, delineado pelo Dr. Eric Schoppler em 1960, o qual foi aplicado em diversos territórios no mundo (Rezende; Souza, 2021). Sendo assim, esta metodologia busca nortear e auxiliar em questões referentes às dificuldades presentes na comunicação do indivíduo com o TEA.

De acordo com Melo (2005), o objetivo desse método consiste na reorganização do ambiente, por meio de recursos como quadro ou agendas, objetivando facilitar a compreensão da criança. Dessa forma, o professor intervém apenas quando necessário, permitindo que o indivíduo desenvolva sua autonomia. O sistema TEACCH examina a maneira como se dá o processo de interação e desenvolvimento da pessoa com TEA e o mundo ao seu redor (Fonseca; Ciola, 2014).

Como asseverado por Ferreira (2016) o procedimento do TEACCH é embasado em instrumentos visuais, compilando vários mecanismos para facilitar a linguagem, aquisição de conhecimento e alteração no comportamento. Este se trata de uma sistema estruturado, porém flexível, permitindo que seus princípios possam ser adaptados e ajustados de acordo com a necessidade do estudante e do professor (Mesibov; Shea; Schopler, 2005).

A respeito do método ABA, sua tradução para o português significa Análise do Comportamento Aplicada, mas sua escrita original é Applied Behavior Analysis. A terapia ABA, faz uso de um ensino intensificado e individual perante as habilidades que

são pré-requisitos para a independência do ser humano (Rezende; Souza, 2021). Tais habilidades estão dispostas das mais simples, como higiene pessoal, para a mais complexa, a exemplo das habilidades de imitação, atenção, linguagem receptiva e expressiva e pré-acadêmicas (Gomes; Silveira, 2016).

No contexto escolar, o ABA permite planejar intervenções para a melhoria dos prejuízos do TEA, mas não somente na escola, como também na vida social do indivíduo. A ciência ABA, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, como o contato visual, a comunicação funcional, além de comportamentos acadêmicos que são pré-requisitos para leitura, escrita e matemática (Silva; Passeto; Barcelos, 2022).

Gozando de bases científicas, o objetivo do ABA é prever o andamento de habilidades que estão em déficits e modificar algumas condutas, recorrendo a saberes e práticas alicerçadas em evidências, analisando todas as consequências ao inserir ou retirar estímulos (Kearney, 2015 *apud* Nascimento, 2023). Apesar dos benefícios e resultados da utilização do ABA, em crianças com TEA, é possível encontrar algumas críticas a essa ciência, tal qual, a de automatizar os indivíduos, ou seja, seu uso pode acarretar na robotização das pessoas. (Mello, 2001).

Por último, o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), se classifica como uma estratégia metodológica alternativa, sendo um método de comunicação e não de ensino, desenvolvida por Bondy e Frost em 1994. Esse sistema tem como finalidade, a interação e comunicação de indivíduos com TEA, por meio de figuras ou atividades que despertam seus interesses individuais (Fidalgo; Godoi; Gioia, 2018). Destarte, essa comunicação alternativa, possibilita expressar-se seus sentimentos e interagir-se com a sociedade e aqueles ao seu redor, a partir do manuseio de figuras.

Sua aplicação é realizada em etapas, a primeira, consiste na criança substituir uma imagem por algo que almeja; na segunda, aprende a realizar trocas com uma quantidade maior de figuras; na terceira etapa, a criança treina para ser capaz de diferenciar as figuras entre si; na quarta, é orientada a tentar conseguir desenvolver sentenças para então receber o item desejado; na quinta, espera que o aprendiz consiga dizer o que deseja; e por fim, na sexta etapa, ocorre a ampliação das habilidades absorvidas (Ganz et al., 2008, *apud* Nascimento, 2023).

Cada método supracitado, contribui de forma única e específica, através do TEACH é realizado uma estruturação no ambiente, proporcionando previsibilidade ao estudante com TEA, o que pode aumentar seu interesse e engajamento nas aulas. Além

disso, como apontado por Hume et al., (1997), ensinar habilidades que podem facilitar a vida diária, estimula a independência do indivíduo. Já o ABA, respeita a individualidade de cada um, além de ser cientificamente comprovado sua eficiência e utilizar-se de reforço positivo. Skinner (1953), fundamenta a ideia de individualização, ao explicar que o comportamento é moldado por contingências ambientais únicas. O ABA, derivado dessa teoria, aplica esse princípio na prática educacional (Cooper *et al.*, 2007).

No que concerne ao PECS, por promover uma comunicação alternativa, porém funcional, torna-se de grande valia para pessoas TEA que não são verbais, ou ainda que apresentam dificuldades de fala. Consoante a Bondy; Frost (1994), por se tratar de uma estratégia visual, isso facilita o entendimento e, por consequência, reduz possíveis frustrações. Correlacionando essas estratégias nas aulas de EF escolar, o professor pode fazer uso de agendas visuais para explicar antecipadamente as atividades, ou sequêncial-las, por meio de cartões com imagens apoiado nos métodos TEACCH e PEACS, respectivamente.

Como elucidada no ABA, o docente pode recorrer de reforço positivo, como elogios, para suscitar a participação do estudante com TEA, e assim fornecer instruções claras e objetivas, além de adaptar as atividades mediante as necessidades dos mesmos.

A integração de estratégias baseadas em evidências - incluindo ABA para moldagem comportamental, PECS para comunicação e TEACCH para estruturação ambiental - demonstra maior eficácia quando adaptada aos níveis de suporte individuais no TEA, promovendo ganhos significativos em habilidades funcionais e acadêmicas (National Reserch Council, 2001, p. 157)

Portanto, a combinação dessas abordagens respeitando os níveis de suporte do TEA, sua idade e interesses individuais, fornecem estratégias pedagógicas eficazes para a aprendizagem e aquisição de habilidades. A seguir, será apresentado um quadro contendo algumas dificuldades de aprendizagem, que podem estar presentes em estudantes com TEA e qual método mais adequado para cada situação, no âmbito educacional.

**Quadro 4: Dificuldade de Aprendizagem x Método de Intervenção**

<b>Dificuldade</b>	<b>Método</b>
Comunicação	PECS

Rigidez quanto a mudanças	TEACCH
Dificuldade de atenção	ABA
Problemas de Organização	TEACCH
Dificuldades Motoras	ABA
Comportamentos inadequados	ABA

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamentou-se nos princípios da revisão bibliográfica. Esse tipo de pesquisa científica, é elaborado a partir de trabalhos já publicados (Gil, 2008), sendo um procedimento metodológico importante na construção do pensamento analítico, apresentando perspectivas que poderão nortear a produção de outros trabalhos, com temáticas semelhantes (Lima; Míoto, 2007).

Através da revisão da literatura, é possível “organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema” (Koller; Couto; Hohendorrr, 2014, p. 41), ademais pode-se mensurar o que já se encontra escrito e publicado, além de identificar o que ainda necessita ser pesquisado e aprofundado (Echer, 2001). Sendo assim, é necessário ter um problema de pesquisa claro, definir uma estratégia de busca dos estudos, estabelecer critérios de inclusão e exclusão dos artigos, além de realizar uma análise criteriosa acerca da qualidade da literatura selecionada (Sampaio; Mancini, 2007). As pesquisas sobre revisão bibliográfica apoiado por Noronha e Ferreira (2000, p. 191), equivalem à:

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Consoante a Marconi e Lakatos (2003, p. 44), a relevância desse tipo de pesquisa é [...] “colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Baseado nas explanações anteriores, inicialmente, pesquisou-se artigos publicados em português e espanhol, entre 2014 e 2024. A escolha desse intervalo temporal, buscou testificar um número considerável de estudos, a fim de aumentar o repertório teórico da discussão, a ser realizada adiante. A busca dos textos foi realizada por meio da base de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), empregando os seguintes descritores: Autismo e EF; e Autista e EF para os trabalhos em português, e Autista e Educación Física para os publicados em espanhol.

Por meio das palavras-chave mencionadas, foram encontrados para a língua portuguesa 92 artigos, e para o espanhol 16, totalizando 108 artigos. Estes foram dispostos em uma planilha contendo as seguintes informações: título, resumo, ano de publicação e autores. Utilizou-se como critério de inclusão, artigos que abordavam estratégias pedagógicas de inclusão para estudantes com TEA, nas aulas de EF escolar. E como parâmetro de exclusão, aqueles que se referiam a EF, mas não discorriam sobre estratégias pedagógicas para estudantes com TEA, ou ainda os que tratavam sobre estratégias para esses estudantes, mas não na disciplina de EF.

Após fazer uso dos critérios anteriores, elaborou-se uma nova planilha, para compreender os textos que estivessem de acordo com os requisitos, obtendo 20 resultados. Dentre esses, foram excluídos trabalhos cuja metodologia correspondesse à revisão da literatura, por conseguinte obteve-se 4 artigos, sendo 3 em português e 1 em espanhol. Em conclusão, foi elencado e estruturado uma tabela contendo as metodologias utilizadas pelos professores de EF escolar supracitadas nos textos, objetivando a inclusão de estudantes com TEA.

A seguir, será apresentado um quadro contendo as seguintes informações: título, autores, revista e DOI, referente aos artigos analisados.

**Quadro 5:** Referências dos artigos selecionados

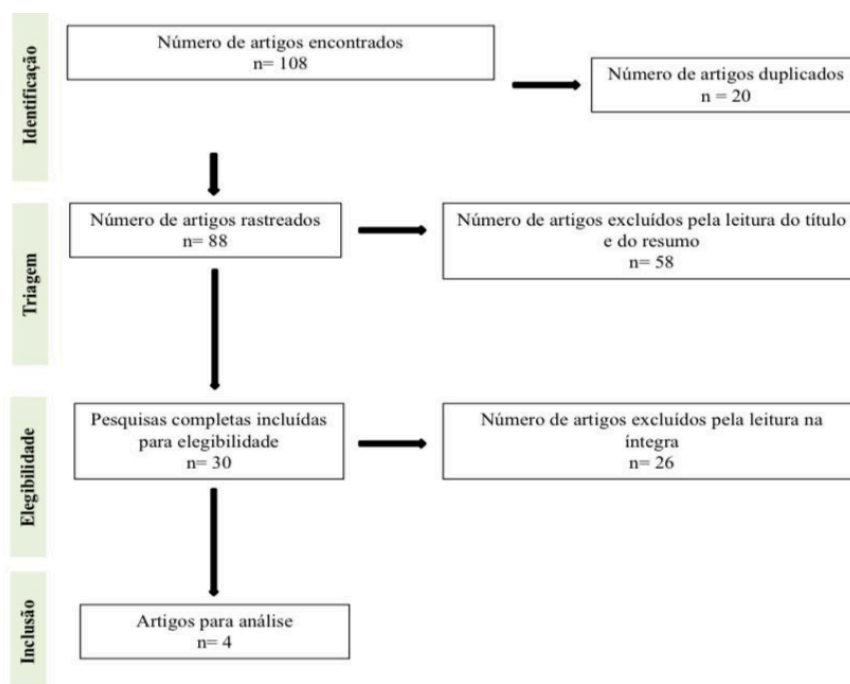
Artigo	I	II	III	IV
<b>Título</b>	ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: RELATOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DIFICULDADES E SUCESSOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ADAPTACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA
<b>Autores</b>	Juliana Maia Giandra Anceski Bataglion Janice Zarpellon Mazo	Maria Luiza SalzanI Fiorini Eduardo José Manzini	Maria Luiza SalzanI Fiorini Eduardo José Manzini	J Álvaro, Cruz Nefertite Pilaloo Rivera, Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo
<b>Revista</b>	<u>Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada</u>	<u>Revista Brasileira de Educação Especial</u>	<u>TEIAS</u>	<u>Ciência Digital</u>
<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15">https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15</a>	<a href="https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15">https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15</a>	<a href="https://doi.org/10.12957/teias.2021.56939">https://doi.org/10.12957/teias.2021.56939</a>	<a href="https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i1.2774">https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i1.2774</a>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

A partir das informações contidas no quadro anterior, temos uma visão geral das produções científicas selecionadas, o que contribui para um entendimento da relevância e atualidade dos artigos que fundamentam a presente pesquisa.

Por fim, os artigos que desencadearam essa pesquisa foram organizados e analisados pautados pela perspectiva da Análise de Conteúdo (Mynaio, 1994).

**Figura 3: Fluxograma de identificação dos estudos através de base de dados e registros**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

### 3. RESULTADOS

A partir da necessidade de se obter estratégias pedagógicas para incluir estudantes com TEA nas aulas de EF escolar, foram analisados 4 artigos. Em seguida, serão apresentados os objetivos, a metodologia e os principais resultados de cada pesquisa. E a posteriori, abordaremos sobre os dados levantados a partir da análise dos textos.

O artigo intitulado de “Alunos<sup>3</sup> com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: Relatos de Professores de Educação Física<sup>4</sup>” de Maia, Bataglioni e Mazo (2020), buscou-se compreender a percepção de docentes de EF acerca da inclusão de estudantes com TEA, em uma escola na cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul. A pesquisa utilizou como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas, abarcando um total de 8 professores de EF, os quais foram selecionados a partir de dois critérios, o primeiro, deveriam lecionar aulas de EF em escolas da rede regular de ensino de Porto Alegre e Região Metropolitana, e o segundo, ter ao menos um estudante com TEA.

Com base nas respostas coletadas durante a entrevista, como resultado, os autores evidenciaram que os professores propiciavam estratégias para incluir seus estudantes com TEA, listando o cuidado com as especificidades das crianças com TEA, atividades utilizando objetos próprios da rotina desses estudantes, a mediação por pares e o trabalho interdisciplinar. Em conclusão, apresentaram que as características desses estudantes com TEA nas aulas de EF, levam os professores a buscarem metodologias que lhes permitam favorecer o ensino e a aprendizagem destes.

O segundo artigo, “Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar” de Fiorini e Manzini (2016), objetivou-se reconhecer os cenários de sucesso e dificuldade de professores de EF, em turma em que obtinham estudantes com deficiência e com TEA. Participaram da pesquisa dois docentes de EF resididos na Escola Municipal de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, localizada na região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. A metodologia empregada

---

<sup>3</sup> A palavra se manterá nos títulos dos periódicos.

<sup>4</sup> Optou-se por manter o nome por extenso da disciplina e do TEA nos títulos dos artigos.

correspondeu-se a filmagens das aulas observadas, as quais foram separadas por temas. Em conclusão, analisou-se que os dois professores possuíam dificuldades de incluir os estudantes com deficiência, assim como os que tinham diagnóstico de TEA, apesar deste contexto, os docentes alcançaram situações de sucesso.

Em terceiro, temos a pesquisa “Estratégias para a Participação dos Alunos com Transtornos do Espectro Autista em aulas de Educação Física” de Fiorini e Manzini (2021), como finalidade buscou identificar e caracterizar as estratégias adotadas por três professores de EF, para promover a participação de estudantes com TEA. A pesquisa valeu-se da Análise Microgenética, empregada nas filmagens coletadas durante as aulas do ensino fundamental, anos iniciais. Constatou-se que as metodologias adotadas pelos docentes em EF alteraram-se conforme a interação com os estudantes, além disso, detectou-se situações em que foi necessário a utilização de uma ou mais estratégias.

E por fim, o texto “Adaptaciones Curriculares para la inclusión en la Educación Física de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista” escrito por Álvaro; Rivera e Caraballo (2024), buscou-se recomendar adaptações curriculares para aprimorar o processo de inclusão de estudantes com TEA nas aulas de EF. A pesquisa possuiu como metodologia a abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação em sala de aula. Sendo assim, o artigo sugere soluções adaptadas às necessidades dos indivíduos com TEA, permitindo que eles possam identificar suas necessidades e desafios.

A partir da leitura dos artigos supracitados, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de EF, para proporcionar a inclusão de estudantes com TEA indicadas em cada artigo, serão elencadas e relacionadas através de tópicos.

#### **A. Criação de vínculo**

No texto de Maia, Bataglioni e Mazo (2020), estabelecer um vínculo entre professor e estudante TEA, é apontado como sendo uma estratégia fundamental na construção de um relacionamento respaldado pela confiança, e consequentemente auxilia para desenvolver maior interesse do estudante com TEA nas aulas. Além disso, os professores entrevistados, destacam que conhecer o estudante facilita na identificação de suas necessidades e, por conseguinte, a traçar estratégias úteis em momentos necessários.

Ainda referenciando o mesmo artigo, é citado a ação de uma professora de EF em um momento de crise do estudante com TEA, em que relata: “o que mais me ajudou foi quando eu cantava para ele, ele adorava a música da borboletinha, eu sentava na frente dele, pegava suas mãos e batia palmas junto com ele ao ritmo da música” (Maia,

Bataglion e Mazo, 2020, p. 21). Essa conduta foi possível devido ao vínculo estabelecido entre a professora e o estudante, proveniente do conhecimento prévio do indivíduo.

#### **B. Usar materiais de interesse do estudante**

Maia, Bataglion e Mazo (2020), relata que os professores participantes da pesquisa, indicaram como ferramentas didático-pedagógicas o uso de materiais próprios da rotina do estudante com TEA, a fim de despertar seu interesse e engajamento nas aulas. Para apoiar essa abordagem, os autores citam os estudos de Aporta e Lacerda (2018), estes destacam que a observação e a utilização dos elementos presentes na rotina dos estudantes TEA, com o intuito inicial de trazê-los para a aula, e posteriormente trabalhar novas habilidades, facilita o processo de ensino-aprendizagem.

#### **C. Adaptações**

Fiorini e Manzini (2016), ao elencar as situações de sucessos partindo das aulas acompanhadas e gravadas, evidenciam que os docentes modificaram as regras oficiais do conteúdo abordado. Essa dinâmica “é uma necessidade comum à Educação Física para possibilitar uma maior participação dos alunos mesmo em turmas que não haja alunos com deficiência e alunos com autismo” (Winnick, 2004 *apud* Fiorini e Manzini, 2016). Os autores Álvaro; Rivera e Caraballo (2024), também mencionam adaptações curriculares, apesar de não especificarem quais modificações foram realizadas no currículo pedagógico, os autores destacam essas reestruturações como impulsionadoras na integração dos estudantes com TEA.

#### **D. Recursos musicais**

Maia, Bataglion e Mazo (2020), e Fiorini e Manzini (2021), gozaram de recursos musicais, ou seja, buscaram atividades cíclicas para engajar e estimular a concentração, assim como estratégia de adaptação e inclusão, respectivamente. No texto de Tomé (2007, p. 244) *apud* Fiorini e Manzini (2021), trouxeram que abordando os conteúdos e atividades complexas e “[...] não coerentes com a cultura da comunidade” como, jogos desportivos com regras, gincanas e jogos imaginário, dificultam a aprendizagem e causa frustração no aluno, em função da “tríade autística”, já que o “[...] aluno com autismo pode não distinguir com facilidade o real do imaginário”.

#### **E. Ênfase na participação**

Maia, Bataglion e Mazo (2020) expõem os benefícios de atividades não dirigidas e coletivas, além da ênfase na participação. Foi relatado por parte de um docente entrevistado, que as crianças com TEA tendem a preferir propostas curriculares em que

possam manusear objetos sem precisar seguir um padrão pré estabelecido, por parte do professor. Ademais, também foi exposto que quando o foco das aulas está na realização das atividades e não na execução de técnicas, a participação e o engajamento dos estudantes TEA aumentam consideravelmente.

#### **F. Previsibilidade**

Fiorini e Manzini (2021), Maia, Bataglion e Mazo (2020) e Fiorini e Manzini (2016), de modo geral, colocam a previsibilidade como difusor de compreensão, e responsável por tornar o ambiente das aulas de EF escolar, seguro e aprazível. No artigo de Fiorini e Manzini (2021), o professor antecipa verbalmente o que o estudante com TEA deve realizar no momento da atividade. No trabalho de Maia, Bataglion e Mazo (2020), é exposto que conteúdos apresentados e produzidos previamente em aulas anteriores possuem maior eficácia em termos de adesão dos estudantes com TEA, como exemplo de atividade recorrente, foi relatado o uso de estafetas. Similarmente, Fiorini e Manzini (2016), exemplificam o hábito do docente em manter uma rotina de alongamento, a qual o estudante com TEA possuía domínio e participava de forma efetiva.

#### **G. Elementos verbais e visuais**

Fiorini e Manzini (2021) abordam como estratégia de incluir e preparar o estudante TEA, o uso de elementos verbais e/ou visuais, assim como movimentos corporais, antecedendo a atividade. Referenciando os mesmos autores, temos:

na atividade proposta pelo PEF, seis alunos realizavam a atividade e, os demais, aguardavam nas filas. Em decorrência dessa espera e do tempo decorrido desde a explicação inicial da atividade, a ação de sucesso do PEF foi, assim que o aluno com TEA iniciou a sua participação na atividade, lembrá-lo verbalmente o que deveria fazer (2021, p. 132)

Fiorini e Manzini (2016), também observaram que os professores de EF explicavam a atividade por meio da instrução verbal e da demonstração, além de oferecer explicações individualizadas se julgassem oportuno. Apesar de Maia,

Bataglioni e Mazo (2020) não apontaram a busca por outros recursos durante suas observações, o texto faz referência a um estudo que abarca os modelos supracitados anteriormente.

O estudo apresentou a estratégia do uso de cartazes fixados nas paredes da sala de aula, em turma na qual havia um aluno com TEA, a fim de possibilitar a ele o fácil acesso as informações sobre as atividades desenvolvidas na rotina diária da escola, aquelas realizadas em aulas anteriores e as que seriam propostas na aula seguinte. (Dias e Henrique, 2018 *apud* Maia, Bataglioni e Mazo, 2020, p. 22)

#### **H. Estudante tutor e Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Maia, Bataglioni e Mazo (2020) aludem a utilização do estudante tutor “a fim de aumentar as chances de comunicação, interação e engajamento nas aulas” (p. 24). Os autores também trazem a partir de Fischer (2019), que essa abordagem propicia uma educação inclusiva, do mesmo modo que contribui para a formação dos colegas no que diz respeito às diferenças. Fiorini e Manzini (2016), também perpassam brevemente ao que chamaram de “ajudantes naturais”, ocorrendo de forma voluntária por partes dos estudantes.

Dando continuidade, além da contribuição dos estudantes, o texto faz menção ao auxílio dos professores do AEE, que buscam adaptar as aulas de acordo com o suporte e as necessidades do indivíduo com TEA. A docente entrevistada “[...] observa uma aprendizagem muito mais significativa para aquelas que contam com o apoio do Atendimento Educacional Especializado nas aulas de Educação Física e na escola em geral (Maia, Bataglioni e Mazo, 2020, p. 27).

#### **I. Intervenção do professor de EF**

Fiorini e Manzini (2021) mostram que, como finalidade para fomentar a inclusão do estudante TEA na proposta pedagógica da aula, o professor de EF forneceu assistência quando as estratégias verbais e demonstrações não foram suficientes, ou

seja, houve uma ajuda física no intuito de orientar o estudante na atividade. Ademais, foi pautado o uso de feedback positivo para encorajar e motivar os acertos e reforçar o comportamento de participação do indivíduo na prática ofertada.

#### **J. Adaptação do espaço**

Fiorini e Manzini (2021) mostram como ferramenta o uso de elementos para delimitar o espaço em que a atividade é concretizada, na aula analisada, a docente adotou o uso de uma linha amarela. É pontuado que “essa estratégia tem implícito o oferecimento de uma informação visual transmitida pela marca, seja ela uma linha, um cone ou uma fita [...]” (Fiorini e Manzini, 2021, p. 133).

#### **K. Lidar com a instabilidade emocional e com as frustrações do estudante TEA**

Fiorini e Manzini (2021) destacam a utilização de estratégias para lidar com a frustração do estudante com TEA e sua recusa em participar da aula. A exemplo, em referência aos mesmos autores, “ao perder o jogo tinha a consequência de sair da quadra e retornar para a fila, onde aguardaria para jogar novamente. O que o estudante queria era continuar na quadra, no jogo. A frustração foi demonstrada pela expressão facial, pelos braços cruzados e pelo choro” (p. 134). Para manusear tal situação, o professor de EF valeu-se do diálogo e perguntas objetivas, além da observação do comportamento do estudante, “o professor focou nas vezes em que ele tinha ganhado; a consequência do perder o jogo era sair da quadra, logo, o PEF lembrou o aluno que ele jogaria novamente, na sequência da atividade” Fiorini e Manzini, 2021, p. 134).

#### **L. Inclusão como responsabilidade de todos**

Álvaro; Riviera e Caraballo (2024), mostram que os professores buscavam se encarregar de fazer toda a turma incluir o estudante com TEA na maioria das atividades propostas. No mesmo objetivo, Fiorini e Manzini (2021), relatam que o professor de EF orientava a turma por meio de conversas, que nas atividades em grupo, o estudante com TEA deveria ser inserido na equipe. Ademais, relatou-se pelas autoras em questão, que o professor também observava os momentos em que o estudante com TEA se aproximava dos outros integrantes da classe, na tentativa de compor a atividade, e então criava condições para que essa integralização ocorresse, ora por estímulo verbal ora estímulo visual.

#### **M. Trabalho interdisciplinar**

Maia, Bataglione e Mazo (2020) ressaltaram a relevância em ter o apoio e envolvimento da instituição para conceber a participação factual dos estudantes com

deficiência nas aulas e, sobretudo, para a obtenção de um espaço com as condições necessárias para subsidiar uma Educação Inclusiva. Nesse sentido, o texto traz a partir de Assmann *et al.* (2019), que, “além dos alunos, diretores, coordenadores, docentes, familiares e outros agentes da escola e da comunidade fazem parte do processo de construção de uma educação para todos” (*apud* Maia, Bataglion e Mazo, 2020, p. 26).

Com o intuito de organizar e facilitar a identificação das práticas pedagógicas supracitadas neste tópico, elaborou-se uma síntese em forma de quadro, contendo os autores e o ano de publicação de suas obras. As estratégias foram dispostas em colunas, interligando-as aos seus respectivos artigos, por meio da utilização da letra “X”.

**Quadro 6:** Artigos e suas respectivas estratégias

<b>Autores</b>	<b>Maia; Bataglion; Mazo (2020)</b>	<b>Fiorini e Manzini (2016)</b>	<b>Fiorini e Manzini (2021)</b>	<b>Álvaro; Riviera; Caraballo (2024)</b>
<b>Estratégias</b>				
<b>Materiais de interesse</b>	X			
<b>Adaptações</b>		X		X
<b>Criação de vínculo</b>	X			
<b>Recursos musicais</b>	X		X	
<b>Previsibilidade</b>	X	X	X	
<b>Ênfase na realização</b>	X			
<b>Adaptação do espaço</b>			X	
<b>Estudante tutor</b>	X			
<b>Trabalho interdisciplinar</b>	X			
<b>Elementos verbais e visuais</b>		X	X	
<b>Intervenção do Professor de EF</b>			X	
<b>Inclusão como responsabilidade de todos</b>			X	X
<b>Lidar com a instabilidade emocional e com as frustrações</b>			X	

AEE	X			
-----	---	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Por meio dessa sistematização tem-se a visualização de como cada artigo contribuiu para a discussão que seguirá posteriormente. Além disso, tal explicação visual também fornece de maneira facilitada, objetiva e organizada, a quantidade de estratégias encontradas em cada periódico, bem como aquelas que se repetem entre os textos.

#### 4. DISCUSSÕES

Inicialmente, serão analisados os resultados obtidos por meio dos artigos selecionados, os quais foram agrupados em: estratégias que são benéficas para estudantes com TEA; as que contemplam estudantes TEA e com outras deficiências; e para todos em geral, respectivamente. A posteriori, serão expostas estratégias da literatura mais ampla, que podem ser adotadas para estudantes com TEA, mas que não foram apontadas nos artigos analisados.

Abordando especificamente o TEA, de acordo com Bosa (2002), o absenteísmo de interações de crianças com o TEA, está interligada na dificuldade de compreender o que está sendo solicitado. Sendo assim, a fim de minimizar os prejuízos que podem incorrer dessa adversidade, a **criação de vínculo** entre professor e o estudante facilita no processo de comunicação, tornando-se uma tática efetiva.

Outro obstáculo, podendo estar presente na rotina de estudantes com TEA, refere-se às suas experiências divergentes em relação ao espaço, em comparação a outros estudantes, seja por estímulos sonoros ou sensoriais (Lamb, Firbank e Aldous, 2016). Portanto a **adaptação do espaço** se mostra benéfica e necessária na superação desta dificuldade.

Sabendo que uma das atribuições do professor se dá na sua atuação como mediador no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que este conheça a importância do seu papel na educação inclusiva, e que seu trabalho vai além de promover adaptações (Chicon et al, 2016). As aulas de EF podem significar um grande desafio para estudantes com TEA, devido a sua prática exigir grande repertório de socialização e consciência corporal (Bezerra, 2012). Em consonância com os autores citados acima, saber lidar com a **instabilidade emocional e as frustrações** desse estudante se mostra um procedimento corroborativo para que o docente de EF construa um ambiente aprazível.

De forma similar, a utilização de **materiais de interesse** do estudante com TEA se mostra eficaz na busca de incluí-lo. Como afirma Ausubel (1968), a aprendizagem efetua-se de forma efetiva quando a informação está interligada com os conhecimentos já adquiridos do indivíduo. Sendo assim, ao adotar aspectos presentes do cotidiano do

estudante mencionado, o docente de EF desperta o interesse e promove maior engajamento e participação em suas aulas.

Como discutido no referencial teórico, indivíduos com TEA possuem uma tendência à apreciação por rotinas. Neste sentido, a **previsibilidade** é um fator determinante para obter-se a participação desses estudantes nas aulas de EF. Além disso, o uso de **elementos verbais e visuais** podem tornar as atividades mais compreensíveis para esses estudantes (Fonseca e Ciola, 2016), essas ferramentas estão alinhadas com o Método TEACCH, que promove a reestruturação do espaço e a utilização de suportes visuais, contribuindo para a autonomia e absorção do conteúdo (Mesibov, 1996).

Discorrendo neste momento a respeito das estratégias que podem ser aplicadas para estudantes com TEA e com outras deficiências, cita-se como exemplo, as **adaptações**, podendo ocorrer tanto nas regras oficiais ou no próprio currículo. Como mencionado por Torres *et al.* (2020), modificar as normas garante que todos os estudantes, sem distinção, independente de suas habilidades e dificuldades possam participar efetivamente da aula. As adaptações curriculares devem estar pautadas no Sistema de Ensino, no Projeto Político Pedagógico e no Planejamento do professor (Brevilher, 2010).

Outro exemplo a se destacar é o **AEE**, que trata-se de um serviço direcionado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme disposto no Decreto n 7.611, em seu artigo n. 2 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Esse atendimento visa garantir uma educação de qualidade, oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades individuais de cada indivíduo (Brasil, 2008).

Ainda nesta perspectiva, outra estratégia que pode ser tomada como modelo é o uso **estudante tutor**, este elucidado por Duran e Vidal (2007) faculta ao estudante com dificuldade a ter ajuda e auxílio individual, além de oportunizar ao tutor um aprofundamento de seus conhecimentos. Os benefícios trazidos pela adoção dessa estratégia são reafirmados pelos estudos de Fernandes e Da Costa (2015), direcionados a estudantes com deficiência visual; Pereira (2018) voltado a uma estudante com paralisia cerebral e Ramos *et al.* (2021) aplicado a indivíduos com TEA, que demonstram o uso do **estudante tutor** como fator importante no desenvolvimento de uma melhor aprendizagem de estudantes com deficiências em geral.

Neste momento, são abordadas as estratégias identificadas nos artigos e que contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem de toda a turma,

possuindo ou não deficiências, como a **ênfase na participação**. Conforme afirma Soares *et al.*, (1992), as aulas de EF não devem basear-se em competição e valorização da técnica, pois isso reafirma desigualdades, desincentiva e reduz o engajamento dos estudantes. Logo, o docente de EF, ao utilizar de tal abordagem, propicia um ambiente mais acolhedor e uma EF inclusiva para todos.

Outro destaque está na utilização de **recursos musicais**, visto que, como enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a linguagem corporal é desenvolvida também pela arte (Brasil, 2000). Nessa perspectiva, adotar elementos da música propicia a vivência de uma EF que não é pautada apenas pela atividade esportiva, fato que reafirma-se nas palavras de Almeida (2013, p. 13), que ressalta a importância de “construir uma parceria entre Música e Educação Física, visando o desenvolvimento integral do aluno, renovando e inovando as atividades físicas de crianças e jovens [...]”.

Ainda nessa linha, o **trabalho interdisciplinar** instiga um aprendizado integral para todos os estudantes, uma vez que professores de diversas áreas trabalham juntos, fomentando práticas pedagógicas colaborativas e integradas. Segundo Morin (2001), a educação precisa ultrapassar os limites tradicionais que incentivam as disciplinas isoladas. No contexto da educação inclusiva, Souza et al (2005) evidencia que essa abordagem facilita a assimilação e fixação da aprendizagem. Estudos como de De Carvalho e Gomes (2022), direcionado a interdisciplinaridade para estudantes com Deficiência Intelectual (DI), e livros como Souza, Tranche e De Carvalho (2022), que abordam ações inclusivas a partir da perspectiva interdisciplinar, corroboram os dados levantados.

Distingue-se também como estratégia fundamental a ser trabalhada com todos os estudantes, sem distinção, a **intervenção do professor de EF**. A EF viabiliza experiências capazes de proporcionar uma compreensão do próprio corpo, assim como suas limitações e capacidades (Tavares, 2003), portanto a atuação do professor favorece a criação de um ambiente empático e inclusivo. Referenciando Bracht (1992), este atesta que o ambiente escolar é heterogêneo, de modo que cabe ao professor de EF incorporar essa diversidade como princípio pedagógico.

Referindo-se agora à **inclusão como responsabilidade de todos**, vale a pena sublinhar a necessidade de vencer à exclusão. Como afirma Collares e Moysés (1993, p. 13), “o cotidiano escolar é permeado por preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias”, sendo assim, é necessário quebrar os paradigmas e estigmas associados a esses estudantes, assim como as barreiras atitudinais. No livro de Rozek e Viegas

(2012) intitulado 'Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação', os autores relatam que crianças estabelecerem relações de amizade com outra criança que apresenta alguma dificuldade pode não ser um cenário fácil, dificultando a criação de vínculos.

Seguindo ainda essa linha de raciocínio, o cenário anterior acarreta perdas significativas, pois, como exposto por Sena e Souza (2010), é através da amizade que a criança estabelece habilidades interpessoais, sociais e de comunicação. Portanto, para romper essas barreiras atitudinais e auxiliar neste processo, é primordial que a escola organize as mediações, além de propiciar relações de empatia e desmistificar o estranhamento em relação à diferença.

A seguir, serão apresentadas estratégias adicionais, presentes na literatura mais ampla, mas que não estão presentes nos artigos analisados, podendo ser utilizadas no processo de inclusão de estudantes com TEA, especificamente. Nesse contexto, destaca-se a utilização de **Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs)** como recurso pedagógico. Autores como Borges e Mendes (2021), apontam as vantagens no uso das TCIs para pessoas com baixa visão, demonstrando que esta é uma ferramenta que pode auxiliar o professor em sua prática docente.

Correlacionando o uso das tecnologias para estudantes com TEA, estes evidenciam relevância significativa no processo de aprendizagem por meio de adaptações e oferecem um ambiente mais estimulante (Balbino; De Oliveira e Da Silva, 2021). Ademais, Pires (2014), ao pesquisar sobre os impactos das TCIs na educação de estudantes com TEA, constatou melhoras na comunicação e funções cognitivas.

Paralelamente, apesar de não configurar-se como uma estratégia específica de inclusão para estudantes com deficiência, segundo Broto (1999), os **jogos cooperativos** podem ser ferramentas primordiais na construção da sociabilidade do estudante, assim como no seu crescimento intelectual, físico e emocional, promovendo uma formação fundada em criticidade, criatividade e solidariedade, de modo a compor, portanto, um importante instrumento para uma EF inclusiva. Como já mencionado nesta pesquisa, no que concerne às áreas de dificuldades dos indivíduos com TEA, especificamente em relação às habilidades sociais, os **jogos cooperativos** integram um cenário favorável para que essas pessoas desfrutem dos proveitos elencados acima. Em relação aos benefícios trazidos por essas práticas, sobressai-se a autoconfiança, que provoca, por consequência, a sensação de maior segurança para a realização posterior de atividades mais complexas (Massion, 2006).

Outro exemplo se refere à **formação continuada dos professores**, que por meio desta possui os fundamentos necessários para promover uma EF capaz de acolher estudantes com deficiência (Rodrigues, 2017). Outrossim, a inópia da formação e experiência docente para com este público provoca prejuízos quanto a sua participação nas aulas (Gadelha *et al*, 2021). A inclusão de estudantes TEA, é um trabalho desafiador para o corpo docente, devido a toda reestruturação que necessita ser realizada, seja curricular, social, estrutural ou metodológica (Brande e Zanfelicce, 2012). À vista disso, os professores necessitam de preparo adequado para promover uma prática educacional inclusiva.

Finalmente, como último destaque de estratégia pedagógica, expõe-se o **processo avaliativo**. Este, de acordo com Darido e Júnior (2007, p. 22) “auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos”. No ínterim de uma avaliação, seu objetivo não deve estar pautado na aprovação ou reprovação, mas sim na aprendizagem (Luckesi, 2005). Portanto, o professor necessita executar uma avaliação que abarque as características do estudante com TEA, para que esse processo possa incluí-lo ao invés de excluí-lo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou apresentar os estudos publicados nos últimos dez anos que trabalham as estratégias metodológicas, especificamente as adotadas pelos professores de EF, para promover a inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista em suas aulas. Realizar essa investigação científica trouxe diversos apontamentos pertinentes, dos quais vale destacar dois: o primeiro referem-se ao fato curioso de que, apesar do crescente número de diagnóstico do transtorno e conseqüentemente o aumento de estudantes nas escolas, existe um absenteísmo de artigos que estudam a temática proposta; o segundo ponto diz respeito à baixa produção em língua espanhola, diante dos critérios estabelecidos de inclusão e exclusão dos textos, somando apenas 1 artigo, o que levanta preocupações e questionamentos quanto aos motivos do assunto não estar sendo discutido em âmbito mundial. Diante do exposto, nota-se uma escassez de estudos específicos sobre a temática, principalmente na área de EF escolar.

Apesar da pouca quantidade de artigos analisados, foi possível identificar um total de quatorze estratégias apontadas como facilitadoras no processo de inclusão de estudantes com TEA no cenário da EF. Destas, vale sublinhar: a adaptação do espaço e curricular, criação de vínculo e uso de materiais do interesse do estudante como resultados encontrados. Estas estratégias revelam que esse processo de inclusão necessita romper com os paradigmas tradicionais da educação, considerando as diversas formas de participação e aprendizagem.

Além disso, reforça-se a compreensão de que a inclusão não está necessariamente vinculada a metodologias ou técnicas específicas. No caso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a inclusão demanda diferentes níveis de suporte, o que justifica o uso do termo 'espectro', indicando a diversidade de manifestações e necessidades presentes nessa condição.

Os dados levantados evidenciam que a prática pedagógica pode ser reestruturada e adaptada, possuindo ferramentas que oportunizam aos estudantes com TEA uma participação mais proveitosa da disciplina de EF. Essas estratégias asseveram a necessidade de o docente respaldar seu planejamento levando em consideração as especificidades dos estudantes com TEA, assim contribuindo para um ambiente mais

inclusivo e acessível. A divisão e organização dessas estratégias se deu em três agrupamentos, sendo: as estratégias específicas para estudantes TEA; as direcionadas para estudantes TEA e com outras deficiências; e as benéficas para todos. Com essa divisão, elucida-se que empregar abordagens a necessidades específicas de alguns estudantes pode favorecer a participação e o aprendizado não somente destes, bem como de toda a turma.

No que diz respeito às limitações desta pesquisa, acentua-se o número reduzido de estudos analisados, fato que resultou em um conjunto restrito de estratégias a serem discutidas. Além disso, a ausência de publicações em outros idiomas, como o inglês, restringiu o escopo da revisão. Ressalta-se ainda que nenhum dos artigos selecionados abordou questões relacionadas ao preconceito ou ao bullying, fatores que podem representar obstáculos significativos para o trabalho docente no contexto da inclusão.

Por fim, ressalta-se a necessidade de novos estudos sejam estes, empíricos, observacionais participantes ou não, como também pesquisas bibliográficas, considerando novos recortes temporais sobre práticas inclusivas na EF, especialmente voltadas para o TEA, a fim de garantir a fidedignidade de uma educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., Porter, G.; Wang, M. Caminhos para as escolas inclusivas. **Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.** (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).

ALMEIDA, Jomar Kaczmarek de. **A Música como auxílio no desenvolvimento das atividades físicas.** 2013. 20 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Educação Física) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2013. Disponível em: [http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2004/JOMAR\\_-\\_TCC.pdf?sequence=1](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2004/JOMAR_-_TCC.pdf?sequence=1). Acesso em: 02 maio 2025.

AMERICAN Psychiatric Association (APA). **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Artmrd Editora, 2014.

BALBINO, Elisa Maria Santos *et al.* O aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1593-1605, jan/mar. 2021.

BARROS, Maressa Pinheiro. **O Dasein-Autista: um olhar através das filosofias de Ludwig Wittgenstein e Martin Heidegger**. Dissertação (Pós-graduação em Filosofia) Instituto de Cultura e Arte - ICA da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2022.

BORGES, W. F.; MENDES, E. G. **Recursos de acessibilidade e o uso dos dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, p. 813-828, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C4GxYprjw5KMcTYB3nfcXSs>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Art. 2**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de setembro, 200. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão em 2023**. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-e-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 10 maio 2025.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. Campinas, SP: [s/n], 1999. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

BONDY, A.; FROST, L. **The Picture Exchange Communication System**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994.

BOSA, Cleonice. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p. 21-3, 2002.

BUENO, J. S. **Cegueira e estereotípias**. In: MARTÍN, M.B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, p.153-160, 2003.

BRUNETTO, D.; VARGAS, G. Meninas e mulheres autistas: completar o espectro é uma questão de gênero. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p.258-275, 2023.

BONDY, A.; *FROST, L.* **The Picture Exchange Communication System**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994.

BRACH, V. **Aprendizagem social e educação física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CASTRO, E. M, de. **Atividade Física: adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

CARDOSO, Carla Carvalho. **Trabalho Colaborativo entre o AEE e a escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista**. Dissertação (Mestrado em Educação Linguagem, Cultura e Processos Formativos) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2023.

CAPRARO, P.; TOSIM, A. Propostas da educação física para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Revista de Educação**, v. 12, n. 12, p.47-63, 2021.

COSTA, D. S. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização**. Campinas: Cortez, 1996.

DA SILVA BALBINO, V.; DE OLIVEIRA, I. C.; DA SILVA, R. C. D. As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com Autismo. **Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8452>. Acesso em: 08 novembro de 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016. 143 p.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis**. 2nd ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.

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

DAMAZIO, M. S.; BRUZI, A. T. Educação inclusiva e o papel da educação física no contexto escolar. **Revista Ramal de Ideias**. Brasília, v.1, n.1. 2010.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo: o trabalho colaborativo no processo educacional. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 19, n. 1, p. 27-38, 2018.

DE CARVALHO, D. B.; GOMES S. A. O. Interdisciplinaridade e deficiência intelectual na educação especial: uma revisão sistemática integrativa. **Reserach, Society and Development**, v. 11, n. 3, 2022.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: Aprendizagem entre iguais**. Rosa, Trad. Artmed, 2007.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 22, p. 5-20, 2001.

FERREIRA, Patrícia Palmerino Terra. **A Inclusão da Estrutura TEACCH na educação básica**. Frutal-MG, Ed. Prospectiva, 2016.

FIDALGO, A. P.; GODOI, J.; GIOIA, P. S. **Análise de um procedimento de comunicação funcional alternativa**. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Belo Horizonte- MG, v. 10, n 1, p. 51-66, 2008.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, P. S.; CIDADE, R. E. **Educação Física e Inclusão**: considerações para a prática pedagógica na escola. **Integração**, São Paulo, v. 14, p. 27-30, 01 de jan., 2002.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e Aprendo**: Fundamentos do Programa TEACCH o Ensino Estruturado para pessoas com autismo. 2.ed. Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy, 2016.

FERNANDES, W. L.; DA COSTA, C. S. L. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, 2015.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O rezinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. 3. ed. São Paulo: Versos, 2018.

GANZ, Jennifer B.; SIMPSON, Richard L.; CORBIN-NEWSOME, Jawanda. The impact of the Picture Exchange Communication System on requesting and speech development in preschoolers with autism spectrum disorders and similar characteristics. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 2, n. 1, p. 157-169, 2008.

GADELHA, Ana Keully, *et al.* **Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil**. **Intercâmbios**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n1/2301-0126-ic-7-01-43.pdf>. Acesso em: 20 março de 2025.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008. P. 75-88
- GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. **Ensino de Habilidades Básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva**. 1 ed. Curitiba: Appris, p. 215, 2016.
- GOLDMAN S.; GREENE P. E. Sterrotypies in autism: a vídeo demonstration of their clinical variability. **Frontiers Inintegrative Neuroscience**, v. 6, Artigo 121, 2013.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- GUEDES, N. P. DA S.; TADA, I. N. C. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 31, n. 3.p. 303-309, 2015
- HUMPHREY, Nicholas. Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. **Support for learning**, v.23, n. 1, p. 41-47, 2008.
- HUME, K. et al. **Title of the Article/Book**. City: Publisher, 1997.
- HOBSON, P. R. **El autismo y el desarrollo de la mente**. Madrid, España: Alianza, 1993.
- JORDAN, R., & POWELL, S. **Understanding and teaching children with autism**. West Sussex, England: John Wiley & Sons, 1995.
- KEARNEY, Albert J. **Understanding Applied Behavior Analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals**. Jessica Kingsley Publishers, 2015.
- KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. O.; HOHENDORFF, J. V (orgs). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, p. 41-55, 2014.
- KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.
- LAURENT, Éric. **A Batalha do Autismo: da clínica à política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- LAMB, P.; FIRBANK, D.; ALDOUS, D. **Capturing the world of physical education through the eyes of children with autism spectrum disorders**. Sport, Education And Society, v. 21, n. 5, p.698-722, 2016.
- LAZAROCP. **Construção de escala para avaliar o comportamento alimentar de indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Salvador. Tese [Doutorado em Medicina e Saúde Humana], 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis. v. 10, n. esp. p. 37045, 2007.

MALEVAL, J. C. **O autista e a sua voz.** São Paulo: Blucher, 2017.

MALEVAL, Jean-Claude. **L'autiste Et Sa Voix.** Paris: Seuil, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, p. 21, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018. 373 p.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: Miranda, T.G; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MASSION, J. **Sport et autism.** Science e Sports, v. 12, p. 243 – 248, 2006.

MERKLE, Vânia L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais** Trad. Windy Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artimed, p. 237, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MELO, Ana Maria Serrajordia. **Autismo: guia prático,** 7. ed, 2011.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático.** 2.ed. São Paulo, Corde. 2001.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders.** New York: Springer, 2005.

NASCIMENTO, C. V. **Os métodos TEACH, ABA e PECSW e as possíveis contribuições para a avaliação pedagógica de estudantes com transtorno do espectro autista.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Faculdade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 61, 2023.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Educating Children with Autism.** Washington, DC: National Academy Press, 2001.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva.** 2. ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009 184 p.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. **Revisões de literatura.** In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette

Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Jucelia Brasil Gomes. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 6, 2001.

PIMENTA, Paula. **Autismo: déficit cognitivo ou posição do sujeito? Um estudo psicanalítico sobre o tratamento do autismo**. 150 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

PALMA, L. E.; MANTA, S. W. **Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas**. Revista Educação, Santa Maria, p. 303-314. 2010.

PIRES, R. P. **O impacto das TIC no sucesso educativo de alunos com autismo**. 2014. 107 f. Tese (Doutorado). Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível: <http://hdl.handle.net/10400.26/6464>. Acesso em: 05 maio 2025.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 11 de setembro, 2001.

REZENDE, F. L.; SOUZA, J. C. **O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)**, Dissertação (Pós graduação em Formação de Professores e Práticas Inclusivas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiana. Rio Verde, 2021.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. **Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310. 2008.

RODRIGUES, David and LIMA-RODRIGUES, Luzia. **Educação Física: formação de professores e inclusão**. *Práxis Educativa*[online]. 2017, vol.12, n.2 pp. 317-333. Disponível em: [Educação Física: formação de professores e inclusão | Práxis Educativa](#). Acesso em: 09 mar. 2025.

RAMOS, F. S. *et al.* **Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo**. Revista Brasileira, Ed. Esp., São Paulo, v. 27, n. 3, p.759-776. 2021.

SANTORINE, Edmund. **Autismo Feminino: o som do silêncio**. E-book, Editorial: Edmund Santorine, 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, p. 2, 1999.

SAMPAIO, R. F. & Mancini, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa de evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANTOS, J. P. G. **A importância da educação física no desenvolvimento da psicomotricidade**. Monografia (Pós-graduação em Psicomotricidade) Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2007.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, p. 37, 1999.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: [http://www.viverconsciente.com.br/exibe\\_artigo.asp?codigo=75&codigo\\_categoria](http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria). Acesso em: 16 set. 2024.

STAINBACK, J. S. *et al.* **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon 1995.

SOARES, T. F; GUIMARÃES, J. E. V. **A importância da fisioterapia no desenvolvimento motor em criança com transtorno do espectro autista**. Revista Saúde Dos Vales, [S. l.], v. 3, n. 1, 2024.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. N.; TRANCHE, A. P. G.; DE CARVALHO, L. J. M. **Ações inclusivas que contemplam a abordagem interdisciplinar na pluralidade da pessoa com deficiência**. São Paulo: Dialética, 2022.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, Educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, Carlo (Org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

SANTOS, Jose Ivanildo. **Educação Especial: Inclusão escolar da criança autista**. São Paulo, All Print, 2011.

SANTOS, Fabio *et al.* **Transtorno do Espectro Autista (TEA): Desafios da Inclusão**. [S. l.], v. 2, p. 1-27, 2020.

SILVA, H. J. R.; Passeto, R. D.; Barcelos, L. B. Contribuições do método ABA para a criança autista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista de Graduação UNIGOIAS**, v. 3, n. 1, 2022.

SKINNER, B. F. **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan, 1953.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2011.

TOMÉ, M. C. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autista. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11, p. 133-145. 2007.

TORRES, C. *et al.* Adaptação das regras em aulas de Educação Física inclusiva: Reflexões e práticas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 1, p. 60-68, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri: Akal, 1996.

WING, L.; RICKS, D. M. **The etiology of childhood autism: criticism of Tiberghen's ethological theory**. *Psychological Medical*, London, 1979.