



O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TECENDO CAMINHOS E LINGUAGENS PARA A AÇÃO DOCENTE

AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: WEAVING PATHWAYS AND LANGUAGES FOR TEACHING PRACTICE

EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: TEJIENDO CAMINOS Y LENGUAJES PARA LA ACCIÓN DOCENTE

Gisele Rosa Matias de Goes • Sergio Roberto Silveira • Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Resumo

O aumento do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas brasileiras traz desafios à prática docente, especialmente nas aulas de Educação Física, pelas características deste componente curricular e a presença dessa área de conhecimento no campo das linguagens. Este estudo objetivou identificar as dificuldades de professores da rede municipal de Maringá-PR no atendimento a alunos com TEA e propor estratégias pedagógicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem desse público considerando as características do transtorno e estratégias pedagógicas aplicáveis à Educação Física Escolar. Trata-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica, desenvolvida com onze professores, dividida em três etapas: diagnóstico com questionário, encontros formativos e avaliação do material sugerido. Os dados foram analisados com elementos da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Observou-se que a organização didática intencional, aliada ao trabalho em conjunto com o (a) professor (a) de apoio, favoreceu o processo de inclusão dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. Concluiu-se que recursos visuais, antecipação de ações, comandos curtos, simples e exploração de interesses do aluno (hiperfoco) constituíram estratégias eficazes para reduzir barreiras de comportamento e sensoriais.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Física Escolar; Estratégias Pedagógicas.

Abstract

The increasing number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian schools presents challenges to teaching practice, especially in Physical Education classes, due to the characteristics of this curricular component and the presence of this area of knowledge within the field of languages. This study aimed to identify the difficulties faced by teachers in the municipal school system of Maringá-PR in assisting students with ASD and to propose pedagogical strategies that favor the teaching and learning of this population, considering the characteristics of the disorder and pedagogical strategies applicable to school Physical Education. This is a pedagogical intervention research, developed with eleven teachers, divided into three stages: diagnosis with a questionnaire, formative meetings, and evaluation of the suggested material. The data were analyzed using elements of content analysis (Bardin, 2011). It was observed that intentional didactic organization, combined with collaborative work with the support teacher, favored the inclusion process of students with ASD in Physical Education classes. It was concluded that visual aids, anticipation of actions, short and simple commands, and exploration of student interests (hyperfocus) were effective strategies for reducing behavioral and sensory barriers.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School Physical Education; Pedagogical Strategies.

Resumen

El creciente número de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas brasileñas presenta desafíos para la práctica docente, especialmente en las clases de Educación Física, debido a las características de este componente curricular y la presencia de esta área de conocimiento en el campo de las lenguas. Este estudio tuvo como objetivo identificar las dificultades que enfrentan los docentes de la red escolar municipal de Maringá-PR en la atención a estudiantes con TEA y sugerir estrategias pedagógicas que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de esta población, considerando las características del trastorno y las estrategias pedagógicas aplicables a la Educación Física escolar. Se trata de una investigación de intervención pedagógica, desarrollada con once docentes, dividida en tres etapas: diagnóstico mediante un cuestionario, reuniones formativas y evaluación del material sugerido. Los datos se analizaron mediante elementos de análisis de contenido (Bardin, 2011). Se observó que la





organización didáctica intencional, combinada con el trabajo colaborativo con el docente de apoyo, favoreció el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en las clases de Educación Física. Se concluyó que las ayudas visuales, la anticipación de acciones, las órdenes cortas y sencillas y la exploración de los intereses de los estudiantes (hiperconcentración) fueron estrategias efectivas para reducir las barreras conductuales y sensoriales.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Educación Física Escolar; Estrategias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado, segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição), como um transtorno do neurodesenvolvimento, marcado por alterações nas conexões neurais que impactam a interação social, a comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e restritos, manifestando-se de forma diferente em cada indivíduo. No contexto escolar, estudantes com TEA podem apresentar desafios relacionados à socialização, à linguagem e ao desenvolvimento motor, sendo assim, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) afirmam que é necessário práticas pedagógicas adaptadas às suas especificidades.

Nas últimas décadas, observa-se um crescimento significativo no número de estudantes com diagnóstico de TEA matriculados nas escolas brasileiras. Dados do Censo Escolar de 2023 indicam mais de seiscentos mil alunos com TEA na educação básica, evidenciando a necessidade de que as escolas se preparem para atender suas demandas, adaptando-se aos estudantes e não o contrário (Brasil, 2023; Weizenmann, 2020).

Esse cenário tem gerado desafios para os professores, especialmente na Educação Física Escolar, no entanto, a Educação Física, enquanto componente curricular, suas características e conteúdos, apresenta potencial significativo para favorecer a inclusão e o desenvolvimento global desses estudantes. As práticas corporais podem contribuir para o aprimoramento de habilidades motoras, sociais e comunicativas, desde que organizadas, planejadas e fundamentadas em estratégias pedagógicas adequadas (Schliemann, 2013).

Nessa perspectiva, a Educação Física, situada na área de Linguagens, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identifica as práticas corporais como formas de expressão e produção de sentidos, compreendendo o corpo como mediador das relações entre sujeito, cultura e conhecimento. O documento destaca que a Educação Física possibilita aos estudantes experimentar, desfrutar, apreciar e produzir diferentes práticas corporais, compreendendo-as como manifestações culturais, o que evidencia seu caráter simbólico, comunicativo e social. Essa compreensão amplia as possibilidades pedagógicas no





contexto da inclusão, especialmente no que se refere aos estudantes com TEA, cujas dificuldades na comunicação demandam o reconhecimento de múltiplas formas de linguagem no espaço escolar.

A Educação Física na escola é um componente curricular diferenciado dos demais, pois envolve atividades que estimulam o movimento, utilizam o corpo e na maior parte do tempo fora do ambiente tradicional da sala de aula. Os conteúdos abordam a cultura corporal do movimento, incluindo brincadeiras, jogos, esportes, danças, lutas, ginástica e outras práticas culturais, sendo assim oferece um espaço de ensino e aprendizagem com potencial para contribuir significativamente no desenvolvimento de habilidades específicas das crianças com TEA no contexto escolar (Maia; Bataglion; Mazo, 2020). No entanto, apesar desse potencial, a literatura aponta uma carência de estudos que sistematizam as dificuldades enfrentadas por professores de Educação Física no trabalho com alunos com TEA, bem como as estratégias e adaptações pedagógicas que possam subsidiar a prática docente (Garozzi, 2021).

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo identificar as dificuldades vivenciadas por professores de Educação Física da rede municipal de Maringá no atendimento a alunos com TEA, bem como propor possibilidades de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem desse público, a partir da identificação de características do transtorno, comorbidades, benefícios da atividade física e recursos pedagógicos aplicáveis às aulas de Educação Física Escolar.

CORES DO ESPECTRO E O CAMINHO PERCORRIDO

A história do autismo é marcada por transformações conceituais e científicas, o termo “autismo” foi introduzido por Eugen Bleuler, em 1911, ao descrever sintomas relacionados à esquizofrenia. Posteriormente, em 1943, Leo Kanner publicou a descrição do “autismo infantil precoce”, identificando características como isolamento social e dificuldades na comunicação. No ano seguinte, Hans Asperger descreveu crianças com perfil semelhante, porém com habilidades linguísticas preservadas, delineando o que posteriormente foi denominado Síndrome de Asperger (hoje reconhecida como o nível mais leve, que exige menor apoio, correspondente ao nível 1 de suporte).

A mudança na nomenclatura para transtorno ocorreu com sua inclusão no DSM-III, quando foi classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento, anos após, com a publicação do DSM-5, o conceito foi ampliado para Transtorno do Espectro Autista (TEA), reunindo diferentes apresentações sob uma mesma condição diagnóstica. Segundo este documento, o transtorno é caracterizado por prejuízos





persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestando-se precocemente no desenvolvimento.

Atualmente, o autismo é reconhecido como uma condição complexa e heterogênea, sem causa única definida, envolvendo forte contribuição genética associada a fatores ambientais (Castro, 2021). Além disso, o movimento da Neurodiversidade tem ampliado essa compreensão ao propor que o autismo seja entendido como parte da diversidade humana (Abreu, 2022), e não como uma doença, enfatizando singularidades e potencialidades (Araújo, 2023).

O documento DSM-5 classifica o TEA em três níveis de suporte, definidos pela necessidade de apoio: nível 1 (necessidade de apoio), nível 2 (apoio substancial) e nível 3 (apoio muito substancial). Essa classificação considera o grau de comprometimento na comunicação social e na flexibilidade comportamental, reforçando que o espectro se manifesta de forma distinta em cada indivíduo.

Além das características centrais, pessoas com TEA podem apresentar estereotípias motoras (como *flapping*, ecolalia e marcha na ponta dos pés), alterações no controle motor fino e grosso, instabilidade postural e hipotonia (Castro, 2023; Gaiato, 2018). Comorbidades como epilepsia, ansiedade, depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, distúrbios do sono e alterações gastrointestinais também podem estar presentes (Guedes, 2023), exigindo avaliação e acompanhamento multidisciplinar.

No contexto escolar, a Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assume papel relevante por trabalhar a cultura corporal do movimento, jogos, brincadeiras, esportes, danças e ginásticas, favorecendo experiências que integram corpo, socialização e aprendizagem, ao inserir a Educação Física na área de Linguagens, a BNCC ressignifica a compreensão do movimento como mera execução técnica para entendê-lo como produção de sentidos.

Nessa perspectiva, as práticas corporais configuram-se como formas de linguagem que possibilitam expressão, interação e construção de significados. Considerando que o Transtorno do Espectro Autista envolve singularidades nos processos de comunicação social (DSM-5), a Educação Física assume papel estratégico na inclusão escolar, pois reconhece e legitima diferentes modos de expressão corporal. Assim, a corporeidade torna-se via de mediação pedagógica, ampliando possibilidades de participação e aprendizagem.





Sendo assim, para estudantes com TEA, as aulas de Educação Física podem representar tanto desafios quanto oportunidades. A mudança no espaço físico, com deslocando geralmente para a quadra, a carga sensorial e as mudanças de rotina, podem gerar desconforto; por outro lado, o movimento constitui potente ferramenta para o desenvolvimento motor, social e emocional. Estudos apontam melhora na coordenação motora fina e grossa, no controle postural, na força muscular, na saúde cardiovascular, na qualidade do sono e na redução de comportamentos como impulsividade e desatenção (Tomé, 2007).

A atuação docente é importante no processo de inclusão, utilizando-se de estratégias pedagógicas flexíveis, adaptação de atividades, organização do ambiente e sensibilidade às necessidades individuais, favorecendo a participação e o engajamento. A construção de uma prática inclusiva, contudo, como apontam Lopes e Cabral (2021) não é responsabilidade exclusiva do professor, mas deve envolver gestores, famílias e políticas institucionais consistentes.

Assim, compreender o Transtorno do Espectro Autista em sua dimensão histórica, conceitual e funcional é fundamental para qualificar práticas pedagógicas que reconheçam não apenas desafios, mas também possibilidades. Ao considerar o movimento como ferramenta de aprendizagem e inclusão, a Educação Física amplia horizontes e contribui significativamente para o desenvolvimento integral de estudantes com TEA.

MÉTODO

A pesquisa, fruto da dissertação do Programa de Mestrado em Educação Física, PROEF, foi conduzida por meio da abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (Damiani, 2013) estruturada em três etapas complementares: na Etapa 1, foi realizado um diagnóstico inicial por meio de questionário virtual, com o objetivo de compreender o contexto, as percepções e as necessidades dos participantes. A etapa 2 foi dividida em dois momentos: inicialmente, ocorreu uma reunião online com os participantes e, posteriormente, foi apresentada e discutida a proposta de intervenção pedagógica. Por fim, a etapa 3 consistiu em uma avaliação do processo por meio de entrevista individual, possibilitando a análise das percepções, contribuições e impactos da intervenção realizada.





Quadro 1 – Síntese da Trilha Metodológica

Etapa	Procedimento	Objetivo
Abordagem	Qualitativa – Intervenção Pedagógica	Compreender o fenômeno no contexto e promover ação formativa
Etapa 1	Diagnóstico / Questionário	Levantamento inicial de dados e identificação de necessidades
Etapa 2 – Parte I	Reunião Online	Alinhamento sobre as necessidades dos participantes
Etapa 2 – Parte II	Proposta de Intervenção	Desenvolvimento da ação pedagógica
Etapa 3	Avaliação / Entrevista Individual	Análise das percepções e impactos da intervenção

Fonte: construção dos autores.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, compreendida como aquela que busca entender o fenômeno em seu contexto, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos (Godoy, 1995). Trata-se de uma investigação do tipo intervenção pedagógica, caracterizada pela proposição, implementação e avaliação de ações com vistas à melhoria de processos educacionais (Damiani, 2013). Esse tipo de pesquisa possui caráter aplicado, voltado à resolução de problemas concretos do contexto profissional (Appolinário, 2011; Gil, 2010).

A organização metodológica contemplou quatro momentos: diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação. O diagnóstico inicial foi realizado por meio de questionário virtual enviado aos professores de Educação Física da rede municipal de Maringá, PR, via grupo oficial de *WhatsApp* da categoria, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que a pesquisa foi aprovada previamente pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

A etapa diagnóstica foi realizada por meio de questionário online enviado ao grupo oficial de professores de Educação Física da rede municipal de Maringá, permanecendo disponível por vinte dias. Os critérios de inclusão foram: ser professor da rede municipal e possuir, em sua turma, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram obtidas 47 respostas, sendo uma excluída por não atender ao critério de possuir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), totalizando 46 participantes. O instrumento contou com 13 questões sobre perfil profissional, formação, condições de trabalho e desafios relacionados à inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, possibilitando levantar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho com alunos com TEA. As respostas foram analisadas por meio dos passos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Após essa etapa, os





professores foram convidados a participar de duas reuniões virtuais, realizadas via Google Meet, durante a hora-atividade (momento na unidade escolar em que preparam suas aulas).

Participaram voluntariamente onze docentes. A primeira reunião teve como objetivo aprofundar as dificuldades identificadas no questionário, compreender as estratégias já utilizadas e discutir o apoio institucional recebido. Utilizou-se roteiro semiestruturado, permitindo liberdade de expressão dos participantes, conforme orientam Hoffmann (2009), Triviños (1987) e Manzini (1990).

Com base nos dados levantados, foi elaborado e apresentado um plano de intervenção pedagógica, caracterizando a fase de implementação (Damiani, 2013). A proposta teve como finalidade oferecer subsídios teóricos e práticos para minimizar as dificuldades apontadas pelos docentes. A etapa final consistiu na avaliação da intervenção, realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. Inicialmente prevista como reunião coletiva, essa etapa foi reorganizada devido a limitações operacionais (como dificuldades de acesso à internet e demandas escolares). Os relatos foram transcritos e analisados segundo os procedimentos da análise de conteúdo, organizados em categorias e subcategorias, permitindo interpretar os efeitos da intervenção na prática pedagógica dos participantes.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Os dados revelaram predominância de professores com maior tempo de experiência na rede, 36,2% atuam entre 10 e 15 anos e 29,8% entre 5 e 10 anos. Em relação à idade, 51,1% têm mais de 40 anos, indicando um grupo com trajetória consolidada na docência. Quanto à formação, todos os participantes possuem especialização, sendo que 59,6% têm formação relacionada à Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado ou TEA. Apesar disso, os relatos evidenciam insegurança na atuação com esse público, especialmente em relação à heterogeneidade do espectro e às demandas de alunos com níveis mais elevados de suporte.

Os dados indicam que a formação acadêmica, embora presente, não garante segurança prática, esse resultado reforça o que diz Rissato (2023), ao destacar a singularidade de cada aluno com TEA e a necessidade de estratégias individualizadas, o que exige formação continuada e experiências práticas mediadas. Com relação ao Plano Educacional Individualizado (PEI), documento importante quando se trata de alunos com TEA, Costa (2023) o define como um instrumento informativo que orienta para o ensino e atende às necessidades individuais do aluno com deficiência. Embora 78,7% dos docentes





afirmam conhecer o PEI, 93,6% relataram não ter acesso ao documento. Tal dado evidencia fragilidade na comunicação institucional e limita a função pedagógica do plano.

A ausência de acesso ao PEI compromete a elaboração de estratégias individualizadas e reforça a necessidade de maior articulação entre a equipe pedagógica e os professores de Educação Física. Todos os professores afirmaram que os alunos com TEA participam das aulas de Educação Física. Contudo, a qualidade dessa participação é influenciada por fatores como a presença e a atuação do professor de apoio, a adaptação das atividades e as condições do ambiente. A presença do professor de apoio ocorre de forma irregular: 48,9% indicaram que acontece apenas às vezes, e 8,5% relataram ausência desse acompanhamento. Considerando que a legislação brasileira assegura esse suporte ao aluno com TEA, a inconsistência pode comprometer a mediação pedagógica e a participação efetiva nas atividades. Além da presença, a mediação pedagógica do professor de apoio também se mostrou limitada. Apenas 23,4% dos participantes afirmaram que há mediação efetiva durante as aulas. Em muitos casos, o profissional assume função predominantemente de cuidado, sem atuação pedagógica direta, o que restringe o potencial inclusivo das aulas.

Outro aspecto observado foi a substituição do professor de apoio por estagiárias ou educadoras em parte das aulas. Essa prática, embora relacionada à organização escolar, pode gerar descontinuidade no acompanhamento e dificuldades adicionais de adaptação dos alunos, especialmente devido à necessidade de previsibilidade e vínculo. Com relação às maiores dificuldades no trabalho com alunos com TEA, cada profissional podia escolher mais de uma opção, e as principais dificuldades relatadas foram: dificuldade na compreensão de comandos (72,3%), barulho durante as aulas (61,7%), ausência do professor de apoio (61,7%), permanência dos alunos na quadra (51,5%), interação com colegas (46,8%), comunicação com os alunos (27,7%) e falta de conhecimento sobre o tema (27,7%).

A dificuldade de compreensão de comandos destaca a necessidade de instruções objetivas, demonstrações práticas e adaptações pedagógicas, considerando que muitos alunos apresentam déficits cognitivos associados. Estratégias visuais e comandos curtos mostram-se essenciais nesse contexto. O barulho foi apontado como fator relevante, associado à hipersensibilidade sensorial comum em pessoas com TEA (Sena; Barros, 2023; Caze, 2025). Ambientes como a quadra, com estímulos sonoros intensos e menor controle ambiental, podem gerar desregulação comportamental e dificultar a participação.

A permanência na quadra também foi mencionada como desafio recorrente, indicando que mudanças de ambiente e ruptura da rotina impactam o comportamento dos alunos. Estratégias de





antecipação e previsibilidade mostram-se fundamentais para minimizar essas dificuldades. A interação com colegas foi citada por 46,8% dos participantes. Considerando as características do TEA relacionadas à interação social, estratégias como o uso de colegas tutores podem favorecer a participação e a inclusão (Alves e Fiorini, 2018).

A primeira reunião virtual contou com a participação de 11 professores voluntários. O encontro teve como objetivo aprofundar as dificuldades identificadas no questionário e compreender as percepções sobre o preparo profissional. A análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), organizando os dados em quatro categorias principais: preparação e capacitação docente, participação dos alunos, função do professor de apoio e condições de trabalho.

Os relatos confirmam os dados do questionário, destacando a falta de formação específica e a dificuldade de atuação com alunos de níveis II e III de suporte. Professores relatam maior segurança com alunos de nível I, enquanto os demais apresentam desafios relacionados à comunicação, ao comportamento e à adaptação às atividades. A função do professor de apoio aparece novamente como ponto crítico. Em muitos casos, sua atuação é limitada ao cuidado, sem participação efetiva na mediação pedagógica. Além disso, turmas numerosas e falhas de comunicação institucional foram apontadas como fatores que intensificam as dificuldades.

Esses resultados reforçam que a inclusão não depende apenas da formação individual do professor, mas de condições institucionais que garantam suporte, planejamento coletivo e trabalho colaborativo. A segunda reunião teve como objetivo apresentar aos docentes a proposta de intervenção pedagógica elaborada a partir do diagnóstico.





Quadro 2 – Proposta de Intervenção

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	
Identificar o PEI ✓ Conhecer o aluno	Análise do comportamento ✓ Identificar gatilhos ✓ Reforço positivo
Comunicação Assertiva ✓ Comandos curtos e diretos; ✓ Uma ação/movimento por vez; ✓ Exemplos práticos; ✓ Não esperar iniciativa do aluno, pegar pela mão e conduzi-lo; ✓ Amigo monitor; ✓ Adaptar os objetivos; ✓ Compreender o que é desregular.	Recursos Visuais ✓ Cartões de Comunicação; ✓ Calendário Mensal; ✓ Calendário Semanal;
Objetos Reguladores ✓ Mordedores sensoriais; ✓ Abafadores de ruído;	Hiperfoco ✓ Dinossauro; ✓ Carrinho de brinquedo; ✓ Personagem de desenho;
Previsibilidade ✓ Antecipação de ações; ✓ Antecipação de dia e horário da aula.	

Fonte: construção dos autores.

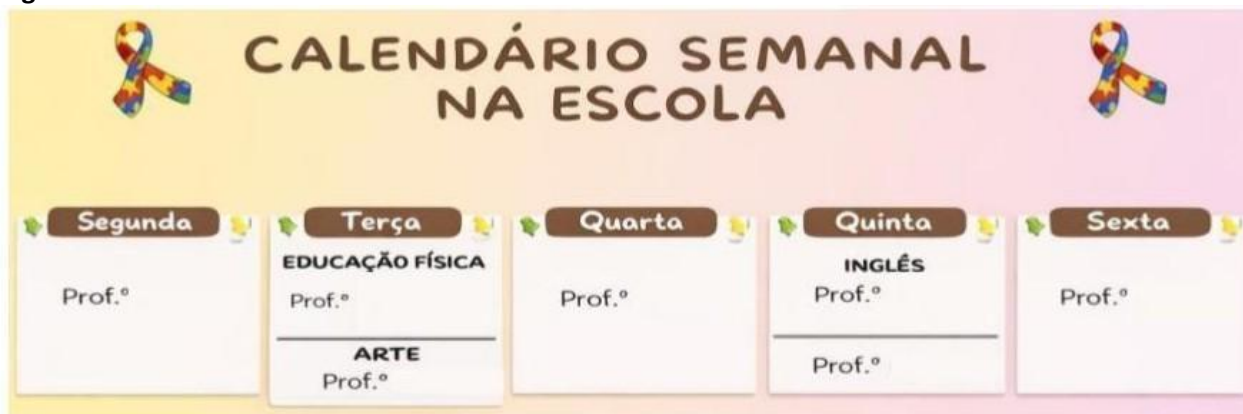
Foram apresentadas estratégias como materiais visuais e orientações práticas para o trabalho com alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Os professores receberam o material em formato digital e se comprometeram a analisá-lo e aplicá-lo conforme suas realidades. Os participantes demonstraram interesse em testar as estratégias propostas, tais como calendários visuais de rotina, cartões de comunicação e antecipação, sequências visuais de atividades, estratégias de comunicação objetiva. O material foi elaborado com imagens públicas da internet e também com imagens criadas com ajuda da inteligência artificial.

O calendário do mês foi confeccionado com imagens das professoras de cada componente curricular, sinalizando os dias de escola e os dias de ficar em casa, bem como um calendário semanal, com a imagem, nome, dia e horário do professor(a) de Educação Física na turma e com quem revezar no dia. Ao longo do ano letivo, acontecem muitas trocas de horário. Nesse sentido, com este material e utilizando a imagem dos professores, caso ocorra alteração na grade, o aluno com TEA pode ser preparado, o que contribui para amenizar os efeitos da quebra da rotina.





Figura 1 – Recurso Visual- Calendário Semanal



Fonte: construção dos autores.

Cartões de comunicação foram recomendados, pelos pesquisadores, conforme as figuras. O primeiro refere-se a ações próprias da aula, como formar fila, atenção para a explicação do(a) professor(a), esperar sua vez e as respostas “sim” e “não”, para perguntas diretas. Outras situações podem e devem ser acrescentadas conforme necessidade do docente, como: banheiro, água, preciso descansar, entre outras.

Figura 2 – Recurso Visual – Cartão de Comunicação



Fonte: construção dos autores.

O segundo cartão, referente a antecipação de ações, qual o momento que o(a) professor(a) irá sair da sala, por exemplo, e preferencialmente com imagens do próprio espaço escolar como corredor, salas, parques, para que o aluno se sinta seguro sabendo que ao terminar a atividade no caderno é o momento de sair da sala e qual o caminho será realizado e, para uma comunicação ainda mais efetiva, outra sugestão é a utilização de imagens referentes aos materiais que serão utilizados (como arcos, cones, cordas) durante a aula e até mesmo à atividade específica a ser realizada no dia.



O uso de suportes visuais é amplamente indicado para alunos com TEA por favorecer a compreensão, a previsibilidade e a autonomia (Schwartzman, 2011). Após quatro semanas, os professores participaram de entrevistas individuais para avaliar a aplicação das estratégias. As respostas foram analisadas por categorias e frequência. Os resultados indicam que o material foi considerado acessível e aplicável ao contexto escolar. As estratégias mais utilizadas foram: recursos visuais (6 menções), comandos curtos e objetivos (4 menções), antecipação de ações (3 menções) e uso de interesses específicos dos alunos (1 menção). Os docentes destacaram que os recursos visuais facilitaram a organização das aulas e a compreensão das atividades, reduzindo a ansiedade e favorecendo a participação.

Quanto ao atendimento das demandas identificadas no diagnóstico, seis professores afirmaram que o material atendeu plenamente às necessidades e um relatou atendimento parcial. Os pontos positivos mais citados foram a clareza e a objetividade, a aplicabilidade prática, a relevância pedagógica e a ampliação do conhecimento sobre TEA. A maioria não identificou pontos negativos. Entre as sugestões de melhoria, destacam-se: disponibilização de materiais prontos pela rede, maior articulação com professores de apoio, inclusão de orientações sobre PEI e formação continuada para uso dos recursos.

A intervenção foi considerada positiva por nove professores, que relataram melhoria na prática pedagógica, maior reflexão sobre inclusão e ampliação de estratégias didáticas. O resultado reforça a importância de formações continuadas e intervenções contextualizadas para promover práticas inclusivas mais efetivas. Apesar disso, a ausência de resposta de alguns participantes indica a necessidade de estratégias que ampliem o engajamento docente e o acompanhamento das práticas ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as etapas deste estudo, observa-se que os resultados obtidos no diagnóstico foram confirmados e aprofundados nas reuniões com os professores participantes. As dificuldades relatadas mostraram-se semelhantes entre os docentes, independentemente da realidade escolar ou do nível de formação, evidenciando que os desafios relacionados à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física são amplos e atravessam diferentes contextos educacionais.

Aspectos como a comunicação com a equipe pedagógica, a atuação dos professores de apoio, as condições de trabalho e a organização das turmas foram apontados como fatores que interferem diretamente na qualidade das aulas e na participação dos alunos com TEA. Tais elementos demonstram





que a inclusão não depende exclusivamente do professor de Educação Física, mas de um trabalho coletivo e de uma estrutura institucional que favoreça práticas pedagógicas colaborativas e acessíveis.

A proposta de intervenção foi bem recebida pelos docentes e considerada aplicável à realidade escolar. Mesmo com o curto período de implementação, os participantes conseguiram utilizar algumas das estratégias sugeridas, adaptando-as às necessidades de suas turmas. A clareza e a objetividade do material foram destacadas como aspectos facilitadores, possibilitando a compreensão das orientações e a aplicação imediata no cotidiano escolar.

Os professores também relataram que o material contribuiu para a reflexão sobre suas práticas e para o aprimoramento de estratégias de ensino. O uso de comandos curtos e objetivos, recursos visuais e antecipação de ações foi mencionado como eficaz na comunicação com os alunos e na organização das aulas, favorecendo maior participação e compreensão. Esses resultados evidenciam que a disponibilização de orientações práticas e contextualizadas pode fortalecer a atuação docente e ampliar as possibilidades de inclusão.

Outro ponto relevante refere-se ao caráter formativo do material, reconhecido tanto por professores com experiência prévia quanto por aqueles com menor vivência na área. Enquanto alguns perceberam a intervenção como complemento ao conhecimento já adquirido, outros relataram maior segurança e confiança para atuar com alunos com TEA. Tal aspecto demonstra o potencial do material como recurso formativo contínuo e adaptável a diferentes realidades.

Os docentes manifestaram ainda o interesse em ampliar o uso das estratégias no planejamento de anos letivos futuros, especialmente na organização de rotinas e no fortalecimento da parceria com professores de apoio. Esse movimento indica que a intervenção contribuiu não apenas para ações pontuais, mas também para a construção de práticas mais estruturadas e colaborativas. Embora algumas limitações tenham sido apontadas, como a necessidade de maior suporte institucional para confecção de materiais e para a oferta de formação continuada, os resultados gerais evidenciam que a proposta alcançou seu objetivo de apoiar e fortalecer a prática docente. Iniciativas dessa natureza mostram-se fundamentais para o desenvolvimento de uma Educação Física mais inclusiva, sensível às singularidades dos alunos e comprometida com a participação de todos.

Assim, compreende-se que a inclusão se constrói no cotidiano, por meio da escuta, da troca e da disposição para reinventar práticas. Ao reconhecer desafios e valorizar possibilidades, abre-se espaço





para uma atuação pedagógica mais consciente, colaborativa e humana, capaz de promover experiências significativas para alunos com TEA e para todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2022.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista da sociedade brasileira de atividade motora adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia escolar e educacional**, v. 27, p. 1-8, 2023.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2024.

CASTRO, Rafael, Fonseca. de. Intervenções pedagógicas: formação pela pesquisa de Sul a Norte do Brasil. **Exitus**, v. 11, p. 1-16, 2021.

CASTRO, Thiago. **Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais**. São Paulo: Literare Books, 2023.

COSTA, Jardel, Meira. **Educação física para crianças com TEA**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2021/01/30/educacao-fisica-para-criancas-com-tea/>. Acesso em: 04 abr. 2024.





DAMIANI, Magda, Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação FaE/PPGE/UFPeI**, v. 45, p. 57-67, 2013.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. Autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GARROZZI, Gabriel. Vighini; CHICON, José, Francisco. **Educação física escolar**: inclusão da criança com autismo na escola. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Tâmara Albuquerque Leite. Principais comorbidades associadas ao TEA e diferenciação com outras síndromes. In: UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Atenção à pessoa com deficiência I**: transtornos do espectro do autismo, síndrome de Down, pessoa idosa com deficiência, pessoa amputada e órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção. Transtornos do Espectro do Autismo. Recurso Educativo n.º 5. São Luís: UNA-SUS; UFMA, 2023

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HOFFMANN, Marilene Valério; OLIVEIRA, Isabel Cristina dos Santos. Entrevista não-diretiva: uma possibilidade de abordagem em grupo. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 62, n. 6, p. 923-927, 2009.

INSTITUTO PENSI. **Cartilha DSM-5 e o diagnóstico de TEA**: autismo realidade. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-dsm-5-e-o-diagnostico-de-tea/>>. Acesso em: 01 abr. 2026.

LOPES, Betina Maria Martins; CABRAL, Fernando Duarte. O papel do profissional de educação física na vida do autista. **Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 7, n. 10, p. 3111-3124, 2021.

MAIA, Juliana; BATAGLION, Giandra Anceski; Zaroellon, MAZO, Janice. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 21, n. 1, p. 15-30, 2020.

CAZE, Gabrielle. **O que fazer para diminuir a sensibilidade auditiva de crianças com autismo?** Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/sensibilidade-auditiva-criancas-com-autismo/>>. Acesso em: 01 abr. 2026.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Maria Quitéria Oliveira de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista educação especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.





RISSATO, Heloise. **Por que o autismo é considerado um espectro?** Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/entenda-o-que-e-espectro-autista/>>. Acesso em: 01 abr. 2026.

SENA, Bianca. Uchoa.; BARROS, Tricia. de Souza. Hipersensibilidade em crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Foco**, v. 16, n. 11, p. 1-17, 2023.

SCHLIEMANN, André. **Esporte e autismo**: estratégias de ensino para inclusão esportiva de crianças com transtornos do espectro autista. 2013. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão, ARAÚJO, Ceres Araújo (Orgs.) **Transtornos do espectro do autismo**: conceito e generalidades. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon; 2011.

TRIVIÑOS, Antônio Carlos. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento & Percepção**, v. 8, n. 11, p. 231-248, 2007.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia escolar e educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020.

Gisele Rosa Matias de Goes

<https://orcid.org/0009-0005-9895-6012>

<http://lattes.cnpq.br/2245338114143876>

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

gi.giselerosamg@gmail.com

Sergio Roberto Silveira

<https://orcid.org/0000-0001-9171-0777>

<http://lattes.cnpq.br/2538870314384927>

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

ssilveira@usp.br

Antonio Carlos Monteiro de Miranda

<https://orcid.org/0000-0003-2639-5699>

<http://lattes.cnpq.br/4465853397683797>

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

acmmiranda@uem.br





CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 2: análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 3: análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo. Dados adicionais estão disponíveis no material suplementar ou mediante solicitação aos autores.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

GOES, Gisele Rosa Matias de; SILVEIRA, Sergio Roberto; MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de. O transtorno do espectro autista nas aulas de educação física: tecendo caminhos e linguagens para a ação docente. *Corpoconsciência*, v. 30, e21129, p. 1-17, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21129>.

Recebido em: 27/02/2026

Aprovado em: 04/04/2026

Publicado em: 06/04/2026

