

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Renato Henrique Da Silva

ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
abordagens inclusivas no ensino de brincadeiras e jogos tradicionais

Belo Horizonte (MG)

2025



Renato Henrique Da Silva

**ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**
abordagens inclusivas no ensino de brincadeiras e jogos tradicionais

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional (PROEF), na
Escola de Educação Física, Fisioterapia e
Terapia Ocupacional da Universidade
Federal de Minas Gerais (UFMG).

Área de Concentração: Abordagens
Metodológicas e Processos de Ensino e
Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina
Vieira Coimbra Diniz.

Belo Horizonte (MG)

2025



S586a Silva, Renato Henrique da
2025 Alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de educação física escolar [recurso eletrônico] : abordagens inclusivas no ensino de brincadeiras e jogos tradicionais / Renato Henrique da Silva. – 2025.
1 recurso online (169 f. : il.) : pdf.

Orientadora: Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação física para crianças – Teses. 3. Planejamento educacional – Teses. 4. Autismo em crianças – Teses. 5. Jogos – Teses. 6. Brincadeiras – Teses. I. Diniz, Izabel Cristina Vieira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO RENATO HENRIQUE DA SILVA

Realizou-se, no dia 04 de julho de 2025, às 09:00 horas, EEEFTO/UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 41ª (quadragésima primeira) defesa de dissertação, intitulada *ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Abordagens inclusivas no ensino de brincadeiras e jogos tradicionais*, apresentada por RENATO HENRIQUE DA SILVA, número de registro 2023664700, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz - Orientador (UFMG), Prof(a). Christiane Garcia Macedo (UFMG), Prof(a). Tarcisio Mauro Vago (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

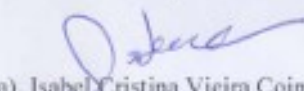
☒ Aprovada

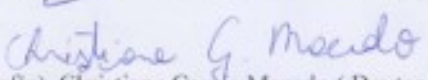
☐ Reprovada

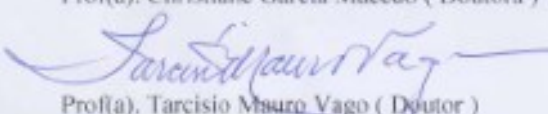
A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 04 de julho de 2025.


Prof(a). Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz (Doutora)


Prof(a). Christiane Garcia Macedo (Doutora)


Prof(a). Tarcisio Mauro Vago (Doutor)

AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria que chego a este momento de expressar os agradecimentos a todos que caminharam ao meu lado durante o mestrado, especialmente na realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus, que sempre conduz meus passos e concedeu a oportunidade de realizar este curso. À Maria Santíssima, que com seu amor materno acalmou meu coração nos dias difíceis.

Sou grato à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por apoiar o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) nas instituições parceiras, possibilitando a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela excelência no ensino, pelos professores e colegas de turma que marcaram essa trajetória com experiências significativas.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz, que aceitou guiar esta pesquisa com inteligência e leveza. Sua escuta e incentivo foram fundamentais para este resultado.

Registro meus agradecimentos aos professores que compuseram minha banca de qualificação (Christiane Garcia Macedo, Deyliane Aparecida de Almeida Pereira e Tarcísio Mauro Vago), pelas contribuições valiosas que iluminaram o percurso.

Aos meus 47 alunos, às duas profissionais de apoio e aos 87 familiares participantes, meu muito obrigado pela colaboração que tornaram esta pesquisa possível.

Agradeço à gestão e aos colegas da Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim por torcerem por mim, viabilizarem minhas idas a Belo Horizonte e acolherem o projeto.

À empresa Luiz Gomes Produções — Fotografia e Filmes, pela parceria competente no registro das aulas e na produção do videodocumentário, meu produto educacional.

À minha madrinha, Elizete Moreira, pela generosidade com seu tempo, com leituras, correções e por toda segurança que sempre me transmitiu.

E, com carinho especial, agradeço à minha família, base de tudo. Aos meus pais, Márcio Ferreira e Belcholina Fernandes, pelo amor incondicional e apoio financeiro essencial para as viagens e estadias em Belo Horizonte. Aos meus irmãos, cunhados e sobrinho, por sempre vibrarem comigo. Amor e gratidão eterna ao meu companheiro de vida, e aos meus cachorrinhos, que estiveram junto a mim em todos os momentos, do choro à alegria.

Por fim, reconheço com carinho todos e todas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada. Cada incentivo foi vital para que este sonho se realizasse.

Como uma criança que se lança a caminhar sozinha, cai muitas vezes, experimenta e aprende a andar com segurança mais tarde, a Educação Física Escolar precisa ousar trilhar novos caminhos que possibilitem aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, em especial aos alunos com autismo, participar ativamente das aulas.

(Siqueira; Chicon, 2020, p. 53)

RESUMO

Movido pelo desejo de refletir sobre minha prática pedagógica, este estudo teve como objetivo geral analisar abordagens inclusivas em turmas contendo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no ensino de brincadeiras/jogos tradicionais nas aulas de Educação Física (EF). Trata-se de uma pesquisa-ensino aplicada, de natureza descritiva e qualitativa, desenvolvida na Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim, localizada em Lagoa Formosa, MG. Participaram 47 estudantes (três com TEA) de duas turmas do ensino fundamental (primeiro e terceiro anos), além de 87 familiares. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: (i) aplicação de um questionário aos pais/responsáveis, seguida do planejamento da unidade didática e (ii) realização das atividades. Foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, observação participante, registros em vídeo, diário de campo e desenhos produzidos pelos educandos. O tratamento dos dados foi realizado com base na análise temática de Braun e Clarke (2006), resultando em três temas. O primeiro, referente à organização de uma unidade didática de brincadeiras/jogos tradicionais, evidencia a importância do envolvimento das famílias na preparação desse conteúdo, por meio de relatos, e a complementação do plano com estratégias voltadas ao engajamento de todos, como a antecipação das propostas, escuta dos alunos, partilha dos depoimentos dos adultos, instruções verbais e visuais, uso de ajudantes, pequenos grupos e variação dos espaços. O segundo tema trata das vivências inclusivas nas brincadeiras/jogos e engloba o entusiasmo e os conhecimentos dos estudantes com determinadas práticas, as memórias positivas ao encerrá-las, o fortalecimento de vínculos de amizade entre as crianças com TEA e seus colegas, as interações produtivas com os familiares e conosco (professores), além do protagonismo, do engajamento e das potencialidades por eles expressas. Por fim, o terceiro tema diz respeito aos desafios e intervenções pedagógicas nas aulas de EF com alunos com TEA. Ele aborda barreiras que se manifestaram de diferentes formas nos três educandos em foco. Algumas dificuldades não foram superadas e geraram frustrações. Estão relacionadas à interação social, às mudanças na rotina, ao desapego por interesses específicos, à finalização de atividades, à compreensão de tarefas e regras, às dificuldades motoras, às reações diante da espera e à sensibilidade a estímulos do ambiente. As intervenções adotadas incluíram diálogo paciente, atenção, acolhimento, negociação, (re)orientação, demonstração, proximidade, adaptação e incentivo. Como professor, enfrentei momentos de sobrecarga e os alunos sem TEA demonstraram incômodo com a competitividade e a falta de cooperação em determinadas práticas. Os resultados desta pesquisa culminaram na produção de um videodocumentário que reúne narrativas, vivências e aprendizados construídos ao longo do percurso. Concluo que todas essas experiências contribuíram para reflexões sobre minha prática docente e, a partir delas, pretendo fortalecer as ações que se mostraram exitosas, adotar um olhar mais atento aos obstáculos enfrentados pelos estudantes com e sem TEA, e amenizar tanto os aspectos criticados por esses participantes quanto os fatores que geraram desgaste no meu cotidiano escolar. Desse modo, seguirei em busca de caminhos mais leves e inclusivos para as aulas de EF.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais. Educação Física Inclusiva. Ludicidade. Pesquisa-ensino. Familiares.

ABSTRACT

Driven by a desire to reflect on my teaching practice, this study aimed to analyze inclusive approaches in classes containing students with Autism Spectrum Disorder (ASD) when teaching traditional games in Physical Education (PE) classes. This is an applied, descriptive, and qualitative teaching research project developed at the Olegário Tupinambá Mundim Municipal School, located in Lagoa Formosa, Minas Gerais. Forty-seven students (three with ASD) from two elementary school classes (first and third grades) participated, along with 87 family members. Data collection occurred in two stages: (i) administration of a questionnaire to parents/guardians, followed by planning of the teaching unit; and (ii) implementation of the activities. The following instruments were used: a questionnaire, participant observation, video recordings, a field diary, and drawings produced by the students. Data processing was based on Braun and Clarke's (2006) thematic analysis, resulting in three themes. The first, concerning the organization of a teaching unit of traditional games, highlights the importance of family involvement in preparing this content through stories and complementing the plan with strategies aimed at engaging everyone, such as anticipating proposals, listening to students, sharing adult testimonies, verbal and visual instructions, the use of helpers, small groups, and varying spaces. The second theme addresses inclusive experiences in games and encompasses students' enthusiasm and knowledge of certain practices, positive memories at the end of them, the strengthening of friendships between children with ASD and their peers, productive interactions with family members and us (teachers), as well as the protagonism, engagement, and potential expressed by them. Finally, the third theme concerns the challenges and pedagogical interventions in PE classes with students with ASD. It addresses barriers that manifested themselves in different ways in the three students in question. Some difficulties were not overcome and generated frustration. They are related to social interaction, changes in routine, detachment from specific interests, completion of activities, understanding of tasks and rules, motor difficulties, reactions to waiting, and sensitivity to environmental stimuli. The interventions adopted included patient dialogue, attention, reception, negotiation, (re)orientation, demonstration, proximity, adaptation, and encouragement. As a teacher, I faced moments of overload, and students without ASD expressed discomfort with the competitiveness and lack of cooperation in certain practices. The results of this research culminated in the production of a video documentary that brings together narratives, experiences, and learning acquired throughout the course. I conclude that all these experiences contributed to reflections on my teaching practice, and, based on them, I intend to strengthen the actions that proved successful, adopt a more attentive approach to the obstacles faced by students with and without ASD, and alleviate both the aspects criticized by these participants and the factors that generated stress in my daily school life. Thus, I will continue to seek lighter and more inclusive approaches for PE classes.

Keywords: Special Educational Needs. Inclusive Physical Education. Playfulness. Research-teaching. Family members.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Espaços utilizados nas aulas de EF.....	23
Figura 2 — Organização dos códigos em temas abrangentes.....	32
Figura 3 — Mapa temático da análise de dados.....	33
Figura 4 — Reunião com os pais/responsáveis dos alunos participantes....	53
Figura 5 — Descrição das 13 brincadeiras/jogos segundo os relatos dos adultos.....	56
Figura 6 — Desenho feito por Jorge sobre a atividade favorita realizada...	90
Figura 7 — Desenho feito por Henrique sobre a atividade favorita realizada.....	91
Figura 8 — Desenho feito por Luna sobre a atividade favorita realizada.....	92
Figura 9 — Desenhos feitos por alunos com e sem TEA sobre a atividade favorita realizada.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Disciplinas da graduação em EF organizadas por área de conhecimento.....	18
Quadro 2 — Plano de ensino: brincadeiras/jogos para o primeiro e terceiro ano do ensino fundamental.....	57
Quadro 3 — Planejamento das aulas e atividades desenvolvidas.....	59
Quadro 4 — Relatos de Jorge, Henrique e Luna sobre conhecimentos e expectativas com as brincadeiras/jogos.....	65
Quadro 5 — Relatos dos alunos sem TEA sobre conhecimentos e expectativas com as brincadeiras/jogos.....	67
Quadro 6 — Relatos que evidenciam vínculos e referências de Jorge, Henrique e Luna nas aulas.....	68
Quadro 7 — Relatos que evidenciam a motivação proporcionada pelos colegas de referência de Jorge durante as atividades.....	71
Quadro 8 — Relatos que evidenciam a motivação proporcionada pelos colegas de referência de Henrique durante as atividades.....	72
Quadro 9 — Relatos que evidenciam a motivação proporcionada pelos colegas de referência de Luna durante as atividades.....	73
Quadro 10 — Relatos que evidenciam a interação de Jorge com sua mãe durante a aula de queimada.....	76
Quadro 11 — Relatos que evidenciam a interação de Luna com sua mãe durante a aula de queimada.....	78
Quadro 12 — Relatos que evidenciam a interação de Henrique com sua tia durante a aula de queimada.....	79
Quadro 13 — Relatos que evidenciam a interação dos estudantes com TEA com os professores durante as atividades.....	80
Quadro 14 — Relatos que evidenciam protagonismo, engajamento e potencialidades de Jorge nas atividades.....	82
Quadro 15 — Relatos que evidenciam protagonismo, engajamento e potencialidades de Henrique nas atividades.....	84
Quadro 16 — Relatos que evidenciam protagonismo, engajamento e potencialidades de Luna nas atividades.....	86

Quadro 17 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos de Jorge após as atividades.....	89
Quadro 18 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos de Henrique após as atividades.....	90
Quadro 19 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos de Luna após as atividades.....	92
Quadro 20 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos dos estudantes sem TEA após as atividades.....	93
Quadro 21 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos dos familiares após o jogo de queimada.....	96
Quadro 22 — Relatos que evidenciam dificuldades nas interações sociais e as intervenções.....	98
Quadro 23 — Relatos que evidenciam dificuldades na relação entre Jorge e Henrique e as intervenções.....	100
Quadro 24 — Relatos que evidenciam dificuldades diante de mudanças na rotina e as intervenções.....	105
Quadro 25 — Relatos que evidenciam o apego a interesses específicos e as intervenções.....	109
Quadro 26 — Relatos que evidenciam dificuldades nas transições de atividades e as intervenções.....	112
Quadro 27 — Relatos que evidenciam dificuldades na compreensão das tarefas e das regras, e as intervenções.....	113
Quadro 28 — Relatos que evidenciam dificuldades motoras na execução das atividades e as intervenções.....	118
Quadro 29 — Relatos que evidenciam comportamentos diante da espera e as intervenções.....	122
Quadro 30 — Relatos que evidenciam impactos sensoriais do ambiente na participação e as intervenções.....	126
Quadro 31 — Relatos que evidenciam frustrações vivenciadas pelos três estudantes com TEA durante a unidade didática.....	130
Quadro 32 — Relatos que evidenciam frustrações vivenciadas pelos estudantes sem TEA durante a unidade didática.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Educação Física
EMOTM	Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim
MG	Minas Gerais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivos: geral e específicos.....	20
1.2 Produto educacional.....	21
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1 Contexto da pesquisa.....	22
2.2 Participantes.....	24
2.3 Aspectos éticos.....	25
2.4 Materiais e métodos.....	26
2.4.1 Reuniões com os participantes e aplicação do questionário.....	26
2.4.2 Planejamento, estruturação e aplicação da unidade didática.....	27
2.4.3 Observação participante e registros das etapas da pesquisa.....	28
2.4.4 Análise dos dados: aplicação da análise temática segundo Braun e Clarke (2006).....	31
3 EF ESCOLAR INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE ESTUDANTES COM TEA.....	35
3.1 Inclusão: da sociedade à EF escolar.....	35
3.2 Deficiência, TEA e capacitismo no contexto escolar.....	39
3.3 Estudantes com TEA: inclusão na escola, na EF e nas brincadeiras/jogos.....	44
3.3.1 Desafios enfrentados por estudantes com TEA no ambiente educacional.....	46
3.3.2 Estratégias inclusivas no ensino em turmas com alunos com TEA.....	48
4 CAMINHOS, VIVÊNCIAS E DESAFIOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EF DA EMOTM — LAGOA FORMOSA/MG.....	52
4.1 Organização de uma unidade didática de brincadeiras/jogos tradicionais.....	52
4.1.1 Envolvimento das famílias na escolha das brincadeiras/jogos.....	52
4.1.2 Planejamento das aulas e estratégias inclusivas.....	57
4.2 Vivências inclusivas nas brincadeiras/jogos.....	64
4.2.1 Familiaridade e expectativas dos alunos com e sem TEA com as	

práticas corporais.....	65
4.2.2 Interações entre estudantes com TEA e seus colegas de turma.....	68
4.2.3 Interações entre estudantes com TEA e adultos no contexto educacional.....	76
4.2.4 Protagonismo, engajamento e potencialidades dos estudantes com TEA.....	82
4.2.5 Sentimentos e memórias positivas construídas ao longo das aulas...	88
4.3 Desafios e intervenções pedagógicas nas aulas de EF com alunos com TEA.....	97
4.3.1 Dificuldades nas interações sociais.....	97
4.3.2 Dificuldades diante de mudanças na rotina, desapegos a interesses e transições entre atividades.....	105
4.3.3 Dificuldades na compreensão das propostas e das regras das brincadeiras/jogos.....	113
4.3.4 Dificuldades motoras.....	117
4.3.5 Reações diante da espera nas aulas.....	122
4.3.6 Sensibilidade a estímulos do ambiente.....	126
4.3.7 Lembranças negativas.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO IMPRESSO.....	150
APÊNDICE B — CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA NA ESCOLA....	152
APÊNDICE C — PERMISSÃO PARA FOTOGRAFAR E FILMAR OS ESPAÇOS FÍSICOS DA INSTITUIÇÃO.....	153
APÊNDICE D — APROVAÇÃO DO CEP.....	154
ANEXO A — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	160
ANEXO C — TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO, IMAGEM E DEPOIMENTO.....	163
ANEXO D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	165
ANEXO E — TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO, IMAGEM E DEPOIMENTO.....	168

1 INTRODUÇÃO

Ser professor é construir uma ponte entre os alunos e os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Para que esse processo seja facilitado deve-se compreender as singularidades dos sujeitos, oferecendo possibilidades para o seu desenvolvimento, baseadas no respeito, na ética, no compromisso e na escuta sensível. Ao final tem-se uma aprendizagem de qualidade a todos.

Iniciei a carreira docente em 2017, após concluir o curso de licenciatura em Educação Física (EF) no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Minha primeira experiência profissional foi na Escola Estadual Coronel Osório Maciel. Esse local ficou marcado em minhas memórias e contribuiu com o olhar diferenciado que tenho hoje em relação aos meus alunos. O início, entretanto, não foi fácil. Já na primeira semana de aulas, pensei em desistir. Organizei algumas atividades para esse contato inicial, inspiradas nas experiências do estágio supervisionado, no entanto, elas não foram interessantes para as crianças.

Nos encontros seguintes, busquei conhecer melhor os alunos e suas realidades, adequando a minha prática pedagógica para atender a seus gostos e necessidades. Com eles, aprendi a importância da presença da família, do carinho e da atenção, o que foi a base do meu trabalho nessa escola.

As aulas de EF ocorriam de manhã e eram em torno de 50 alunos, distribuídos em quatro turmas (do segundo ao quinto ano). Junto às crianças, conheci muitas brincadeiras/jogos tradicionais da comunidade, promovi diversos momentos incentivando as boas práticas nas aulas: algodão doce, pula-pula, sorvete, pipoca, clube, cinema na sala e coleção de estrelinhas. No contraturno, outro professor conduzia oficinas de recreação e lazer, criando um intercâmbio de atividades entre os turnos.

Infelizmente, o número de estudantes matriculados na escola era muito baixo, e a tendência para 2018 era de que diminuísse ainda mais, já que os alunos do quinto ano concluiriam os anos iniciais, enquanto não havia previsão de novas matrículas. A existência de outras escolas na região dificultava a procura pela nossa, e por isso, o governo estadual decidiu desativar a instituição, redirecionando os alunos para outros locais.

Foi um ano muito enriquecedor para mim, que cresci profissionalmente enfrentando as demandas diárias. A despedida foi dolorosa e até hoje sinto uma angústia no peito e o desejo de saber o destino de cada uma daquelas crianças que sou eternamente grato pelos momentos compartilhados.

Encerrado esse primeiro ciclo marcante, segui minha trajetória docente atuando em diferentes escolas públicas, com contratos temporários e substituições nas cidades de Patos de Minas e Lagoa Formosa, ambas no interior de Minas Gerais (MG). Passei por todas as etapas da educação básica e variados contextos sociais. Em 2021, fui efetivado na rede municipal e, em 2024, na estadual, ambas em Lagoa Formosa, onde atualmente trabalho com turmas da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Minha história na Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim (EMOTM) começou em 2002 como aluno. Nela cursei os anos iniciais, me destacando tanto na aprendizagem como nas atividades expressivas, despertando em mim uma predisposição por essa área. Nos tempos livres, continuava na escola acompanhando minha mãe, professora, auxiliando os alunos que tinham dificuldades e lendo livros na biblioteca. Mesmo depois de um tempo, quando a disponibilidade era menor, de algum modo eu estava presente.

Durante o ensino fundamental e médio tive uma professora muito especial na disciplina de EF, que me apresentou o voleibol. Fã desse esporte, adorava participar das aulas e de campeonatos escolares.

Essas vivências, tanto como aluno da EMOTM quanto como praticante de voleibol, fortaleceram minha ligação com o ambiente escolar e a EF. Acredito que meu destino já estava traçado e era uma questão de tempo até que eu me atentasse à ideia de ser professor. Então, mesmo com muitas dúvidas, uni o amor pela escola com a paixão pelos esportes e escolhi cursar licenciatura em EF.

Durante o curso, percebi como o meu contato com a EF no ensino regular foi raso. Ao longo dos anos iniciais, não havia professor especialista, a aula ficava a critério das regentes. Recordo apenas do meu último ano desse ciclo em que a docente nos levava para um espaço na escola, onde jogávamos queimada e gol a gol. No início dos anos finais, as aulas dos meninos eram separadas das aulas das meninas e envolviam vivências de queimada, futsal, voleibol e handebol. Depois de um tempo as turmas passaram a ser heterogêneas, embora os conteúdos tenham permanecido os mesmos até o final do ensino médio.

Durante a graduação em EF, cursei disciplinas voltadas para as áreas biológicas, da saúde, pedagógicas, humanas, esportivas e motoras, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 — Disciplinas da graduação em EF organizadas por área de conhecimento

Biológicas e da saúde	Pedagógicas e humanas	Esportivas e motoras
Anatomia Cinesiologia Citologia/Embriologia/Histologia Fisiologia Fisiologia do Exercício Medidas e Avaliação Primeiros Socorros e Higiene	Aprendizagem Motora Cultura e Sociedade Didática da EF EF Escolar Fundamentos da Educação Legislação e Políticas Libras Linguagem e Comunicação Psicologia da Educação	Atividades Físicas Adaptadas Atividades Rítmicas e Expressivas Atletismo Basquetebol Futebol Futsal Ginástica Artística Ginástica Rítmica e Geral Handebol Natação Recreação e Lazer Tópicos Integradores Voleibol

Fonte: Adaptado de UNIPAM, 2017.

Ainda que as 29 disciplinas cursadas tenham sido importantes para minha formação inicial, muitas foram abordadas de forma genérica, sem relação direta com o contexto escolar. Isso se refletiu tanto nas áreas pedagógicas e humanas quanto esportivas e motoras, onde predominaram enfoques voltados à técnica e performance. Mesmo nas atividades físicas adaptadas, a perspectiva inclusiva foi pouco explorada, restringindo-se à prática de esportes paralímpicos sob uma lógica ainda técnico-tática.

Essas lacunas na graduação se refletiram nos meus primeiros anos de atuação docente. No início não me apresentaram nenhum tipo de currículo para orientar o planejamento, resultando em atividades aleatórias, geralmente baseadas em experiências pessoais ou sugestões dos alunos. As aulas, portanto, careciam de um objetivo pedagógico. Para além disso, utilizei práticas excludentes, como punir aluno que manifestava comportamentos singulares, enfatizar a competição nas propostas e dar atenção excessiva aos gestos técnicos.

A partir de 2019, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais começaram a ser discutidos no meu local de trabalho. Além de explorar os campos de experiências e os objetos de conhecimento apresentados nos documentos, recebi livros didáticos que ampliaram meu repertório temático.

No entanto, ainda encontrava dificuldades para organizar o que seria vivenciado nas aulas, pois não havia sugestão de sequência didática dos conteúdos. Por exemplo, em uma semana eu abordava um eixo e, na semana seguinte, outro totalmente diferente. Acreditava que trabalhar a mesma temática por várias aulas poderia desmotivar os alunos. Com o passar dos anos, adaptei essas propostas para melhor atender às demandas do componente curricular e da realidade local.

Buscando aprofundar esse processo de transformação docente, em 2023, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Durante o curso, discutimos assuntos importantes, como o papel da escola e da EF na sociedade, a necessidade de planejamento e avaliação nas aulas. Também analisamos criticamente a BNCC e outros documentos curriculares, além de explorarmos diversos métodos e abordagens de ensino.

Nesse período, procurei me familiarizar com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, compreendendo seus ideais e ajustando o objetivo da EF. O meu planejamento anual e diário tornou-se mais sistematizado, com unidades didáticas bem definidas e estratégias pedagógicas diversificadas. A avaliação passou a ser um instrumento fundamental para refinar minha prática docente, ganhando mais sentido no dia a dia.

O PROEF também abordou outras questões relevantes da área, como a evolução dos aspectos legais, o abandono da função docente, as práticas tradicionais, indisciplinas e afastamentos nas aulas, temas geradores e abordagens inovadoras.

Dentre as abordagens inovadoras, mais alinhadas com a EF contemporânea, destacam-se as propostas que priorizam a diversidade de conteúdos, a inclusão de todos os alunos e a construção de um ambiente colaborativo, dialógico e respeitoso. Foi nesse contexto que emergiu o problema da minha pesquisa: a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF.

Comecei a observar o movimento de inclusão escolar com mais clareza a partir de 2019, mesmo que não compreendesse plenamente seu significado. Com o tempo, percebi que a inclusão envolve o acolhimento das singularidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Desse modo, a abordagem inclusiva precisa estar permanentemente integrada à prática docente.

Por isso, reflito diariamente se as propostas inclusivas que utilizo são eficientes e acessíveis para todos os meus alunos, especialmente para aqueles com

Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença tem se tornado cada vez mais frequente nas turmas em que atuo.

Essas reflexões cotidianas me levaram à formulação das seguintes questões centrais para esta pesquisa:

- Quais abordagens pedagógicas são utilizadas nas aulas de EF da EMOTM e, de que maneira contribuem para a promoção de ambientes inclusivos em turmas contendo alunos com TEA?

- Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA nas aulas de EF da EMOTM e, diante desses desafios, quais intervenções se mostram mais eficazes?

Tendo a oportunidade de desenvolver uma pesquisa no PROEF, reconheci a oportunidade de investigar essa problemática de forma mais aprofundada. Pretendo, com os resultados alcançados, refletir sobre minha atuação, identificar barreiras para a inclusão e superá-las.

Além disso, espero que esta pesquisa e a ferramenta educacional desenvolvida a partir dela (um videodocumentário), possam contribuir com outros docentes que poderão se apropriar dos conhecimentos gerados e, se desejarem, replicar e adaptar as vivências às realidades de suas escolas.

Acredito também que os resultados deste estudo poderão ser compartilhados com as famílias, permitindo que as atividades realizadas na escola sejam socializadas em casa. Por fim, outras pessoas, mesmo não diretamente envolvidas no contexto escolar, poderão se inspirar e adaptar essas propostas às suas realidades, ampliando o impacto social deste trabalho.

1.1 Objetivos: geral e específicos

Partindo da problemática mencionada, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar abordagens inclusivas em turmas contendo alunos com TEA, no ensino de brincadeiras/jogos tradicionais nas aulas de EF.

Os objetivos específicos foram:

- Planejar e aplicar uma unidade didática com propostas inclusivas para o ensino de brincadeiras/jogos tradicionais, em turmas contendo alunos com TEA.

- Descrever e analisar as experiências vividas pelos participantes durante o planejamento e a aplicação da unidade didática centrada em brincadeiras/jogos tradicionais.

1.2 Produto educacional

Um elemento fundamental e integralizado da pesquisa é o recurso pedagógico desenvolvido: um videodocumentário¹. Este material teve como objetivo reunir as narrativas, as experiências e as reflexões geradas ao longo de toda a investigação.

O videodocumentário conta com depoimentos dos pais/responsáveis sobre as brincadeiras/jogos selecionadas, fragmentos dessas atividades sendo realizadas nas aulas de EF da EMOTM, relatos dos estudantes sobre suas experiências e minhas reflexões, como professor-pesquisador, sobre as abordagens inclusivas aplicadas em turmas com alunos com TEA.

Trata-se, portanto, de um produto que contribui para minha formação continuada e para a socialização do conhecimento, ampliando o alcance de práticas inclusivas para além dos muros da EMOTM, ao inspirar outras pessoas.

¹ O videodocumentário 'EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: caminhos, vivências e desafios' encontra-se disponível na plataforma *YouTube* e pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: https://youtu.be/EatgcKyAp_o.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido na EMOTM, por meio de uma pesquisa aplicada, do tipo descritiva, de caráter qualitativo, constituindo uma pesquisa de campo com abordagem de pesquisa-ensino.

A pesquisa aplicada concentra-se nos desafios presentes em instituições e busca gerar conhecimento com aplicação prática e imediata, contribuindo para a identificação e resolução de problemas reais (Fleury; Werlang, 2017).

Investigação do tipo descritiva versa em apresentar como é esse objeto de trabalho e mostrar uma nova percepção da realidade existente. Já a pesquisa de caráter qualitativo consiste em aprofundar o conhecimento sobre um objeto de estudo e interpretá-lo mediante análise dos dados coletados (Del-Masso; Cotta; Santos, 2014a).

No que diz respeito à pesquisa-ensino, Penteado (2010) destaca que ela é realizada no ambiente escolar pelo docente, que simultaneamente ensina e investiga aspectos como a didática, as interações e a aprendizagem nas aulas. Essa abordagem qualifica a docência e a pesquisa, transformando o professor-pesquisador e ampliando os conhecimentos sobre as problemáticas educacionais.

Nesse contexto, a escola torna-se um ambiente de pesquisa. Os professores-pesquisadores buscam alternativas que atendam às necessidades de seus alunos, observando as reações, dificuldades encontradas e aspectos positivos da proposta, que ainda pode ser revisada e aperfeiçoada (Garrido, 2010). Complementando essa perspectiva, Porto (2010) acredita que essas experiências na escola permitem conhecer a realidade local e levantar reflexões sobre as vivências.

2.1 Contexto da pesquisa

A EMOTM pertence à rede municipal de ensino de Lagoa Formosa – MG, região do Alto Paranaíba. De acordo com o seu PPP, tem como missão oferecer um ensino inovador e significativo, promovendo um ambiente escolar prazeroso e que estimule o aprendizado dos estudantes. Atende à educação infantil e ao ensino fundamental até o quinto ano, com alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino (EMOTM, 2024a).

É uma instituição que reconhece e valoriza as diferenças presentes em sua comunidade escolar. Para isso, desenvolve ações como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), direcionado aos alunos com deficiência (EMOTM, 2024a).

O currículo tem como referência a BNCC. Na educação infantil, os campos de experiências, e no ensino fundamental, os componentes curriculares, são majoritariamente ministrados pelas professoras regentes das turmas. Exceções incluem as disciplinas de artes, ciências e EF, conduzidas por professores especialistas nesses conteúdos (EMOTM, 2024a).

Desde 2006, o componente curricular da EF é ministrado por uma professora especialista, que permanece atuando na escola. Atualmente, trabalho em parceria com ela. A coleta de dados desta pesquisa foi realizada durante as aulas de EF do ensino fundamental. A Figura 1 apresenta os espaços utilizados nas vivências que integram o estudo.

Figura 1 — Espaços utilizados nas aulas de EF



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Entre os espaços utilizados, destaca-se a quadra, principal ambiente das aulas de EF. Ela é ampla, com todas as demarcações para futsal e voleibol, que também são usadas para outras atividades. O piso é liso e colorido em tons de vermelho, azul e verde. Sua cobertura ajuda bastante em dias de sol e chuva, porém, nos primeiros horários da manhã, o sol atinge boa parte dela, e em chuvas

mais intensas, o espaço fica molhado. Sua localização, ao lado do prédio da escola, facilita o acesso, e o palco anexo permite a realização de eventos pedagógicos e festivos.

Ao lado da quadra, existe o jardim I, com algumas árvores e plantas. O solo foi coberto com britas, mas ainda há trechos com terra. O pátio é amplo, contendo pinturas de brincadeiras no chão, além de materiais como rede de voleibol e cesta de basquete. Os estudantes costumam explorar essa área durante o recreio.

Próximo ao pátio, há um bicicletário e o jardim II que é todo gramado, com grandes árvores, plantas e flores. Embora a equipe diretiva da escola normalmente não permita que os alunos brinquem nessa parte, em algumas ocasiões os professores planejam atividades no local.

A escola conta com 12 salas de aula, algumas ficam livres no período da manhã, enquanto todas são utilizadas à tarde. Elas estão equipadas com carteiras novas, quadro branco, computadores e projetores. Ainda que sejam menos utilizadas nas aulas de EF, esses espaços podem ser úteis quando for necessário exibir imagens e vídeos para os estudantes.

2.2 Participantes

A investigação envolveu duas turmas do ensino fundamental, sendo uma do primeiro ano e outra do terceiro. O critério de escolha dessas turmas foi a presença de, no mínimo, um estudante com TEA. Ao todo, participaram 47 alunos, sendo 24 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre seis e nove anos. Destes, três são alunos com TEA.

Além dos alunos, participaram do estudo 87 familiares, dos quais, 73 responderam a um questionário com questões abertas sobre as brincadeiras/jogos que marcaram suas infâncias e 48 estiveram presentes em uma aula especial.

Considerando o foco da pesquisa nos alunos com TEA (aqui identificados com nomes fictícios), foram levantadas informações sobre o histórico e as necessidades de cada um, a partir dos respectivos Planos de Ensino Individualizado (PEI), arquivados na EMOTM (2024b):

- Jorge e Henrique, estudantes com TEA do primeiro ano, possuem experiência com a EF desde o primeiro período da educação infantil. Ambos contam com o acompanhamento da mesma professora de apoio para suas atividades

escolares e geralmente necessitam de assistência verbal e demonstração visual. Fora do ambiente escolar, enquanto Henrique não realiza nenhuma atividade motora, Jorge pratica natação, anda de bicicleta e costuma passear na roça.

- Luna, estudante com TEA do terceiro ano, tem contato com a EF desde o segundo período da educação infantil. Diferentemente dos colegas do primeiro ano, realiza suas atividades escolares sem o acompanhamento de um profissional de apoio.

2.3 Aspectos éticos

Para viabilizar a pesquisa, a diretora da EMOTM emitiu uma carta de anuência — apêndice B, autorizando o desenvolvimento da pesquisa, bem como uma declaração permitindo fotografar e filmar os espaços físicos da instituição — apêndice C. Em seguida, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o número 78759924.1.0000.5149. O projeto de pesquisa foi aprovado, conforme parecer número 6.792.587 — apêndice D.

Com a aprovação do projeto pelo CEP, os alunos convidados e interessados em participar da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido — anexo A, direcionado aos menores de idade. Os pais/responsáveis dos alunos anuíram à participação das crianças, assinando dois termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — anexo B e Termo de Autorização de Uso de Áudio, Imagem e Depoimento — anexo C, termos estes relacionados aos alunos menores de idade.

Além disso, os pais/responsáveis supracitados foram convidados a participar da pesquisa, respondendo a um questionário e participando de uma aula. Aqueles que se dispuseram a participar assinaram os termos referentes aos adultos: TCLE — anexo D e o Termo de Autorização de Uso de Áudio, Imagem e Depoimento — anexo E.

Os pais/responsáveis foram previamente consultados sobre sua disposição em responder o questionário, e a participação dos envolvidos (crianças e adultos) nas aulas ocorreu de forma voluntária. Além disso, eles foram informados de que poderiam sair da pesquisa a qualquer momento, e esta decisão não traria nenhum tipo de penalidade.

Não houve risco à segurança e ao bem-estar dos participantes. Eles foram resguardados de qualquer situação que pudesse causar constrangimento, seja em imagens ou depoimentos. A confidencialidade dos dados e o anonimato de todos os alunos e pais/responsáveis foram integralmente preservados.

2.4 Materiais e métodos

A pesquisa utilizou como materiais e métodos um questionário direcionado aos pais/responsáveis, a observação participante, um diário de campo, imagens registradas com o uso de uma câmera filmadora e desenhos confeccionados pelos alunos. Os dados foram analisados por meio de uma análise temática, conforme a metodologia proposta por Braun e Clarke (2006).

2.4.1 Reuniões com os participantes e aplicação do questionário

Foram realizadas duas reuniões especiais no dia 15 de maio de 2024 para conversas e esclarecimentos com os participantes da pesquisa: uma somente com os alunos e outra somente com os pais/responsáveis. Esses encontros visaram apresentar os objetivos da pesquisa, coletar as assinaturas dos termos e autorizações necessárias para o desenvolvimento do estudo e aplicar o questionário.

Todos os alunos aceitaram participar e assinaram a documentação. Para os pais/responsáveis ausentes, orientei via WhatsApp, sendo os documentos exigidos e o questionário encaminhados a eles por intermédio dos seus filhos.

Conforme Del-Masso, Santos e Cotta (2014b), Severino (2017) e Gil (2019), o questionário é uma técnica de investigação que consiste em um conjunto de questões aplicadas a um grupo específico de pessoas, com o objetivo de coletar dados escritos sobre determinado tema. É constituído por questões fechadas e/ou abertas.

Severino (2017) esclarece que nas questões fechadas os participantes escolhem uma resposta entre as opções estabelecidas pelo pesquisador, enquanto as questões abertas permitem ao respondente elaborar respostas com suas próprias palavras. O autor também recomenda que o pesquisador teste uma prévia do questionário, avalie e faça os ajustes necessários.

Na elaboração das questões do questionário, o pesquisador deve considerar alguns aspectos importantes: (i) garantir perguntas que motivem os participantes a responder e que sejam compreensíveis e (ii) evitar situações constrangedoras e ameaçadoras. O questionário é um instrumento fundamental nas coletas de dados em pesquisas sociais (Gil, 2019).

Uma das vantagens dessa técnica de pesquisa é a possibilidade que oferece aos participantes de responder conforme sua disponibilidade de tempo, dentro de um prazo determinado pelo pesquisador. Respostas devolvidas após o período estipulado não devem ser consideradas na pesquisa (Del-Masso; Santos; Cotta, 2014b).

O questionário — apêndice A, aplicado nesta pesquisa foi inspirado nas fichas desenvolvidas por Darido *et al.* (2021a) e Marchioreto *et al.* (2021a), voltadas para familiares ou pessoas próximas aos estudantes. Esses instrumentos têm como objetivo auxiliar professores de EF a abordar brincadeiras/jogos no contexto escolar.

O propósito do questionário foi identificar, por meio de questões abertas, as brincadeiras/jogos tradicionais vivenciadas pelos pais/responsáveis dos alunos participantes. As perguntas exploraram como essas atividades eram realizadas, os espaços utilizados, os materiais necessários e outras características que poderiam torná-las inclusivas. O prazo para a devolução do questionário foi de sete dias corridos a partir da reunião especial, encerrando-se no dia 22 de maio de 2024.

2.4.2 Planejamento, estruturação e aplicação da unidade didática

Nós, professores de EF da EMOTM, temos a liberdade de organizar o planejamento anual e semanal, desde que estejam alinhados à BNCC (Brasil, 2017). Com base nisso, durante o primeiro semestre, desenvolvo as seguintes unidades didáticas²: (i) brincadeiras/jogos, (ii) esportes, (iii) lutas, (iv) ginásticas e (v) danças.

² Cada unidade é composta por seis a 12 aulas, realizadas em sequência. A variação no número de aulas ocorre porque algumas unidades didáticas englobam mais objetos de conhecimento, demandando mais tempo. Essa organização está em conformidade com as sugestões de planejamento anual e semanal propostas por Darido *et al.* (2021a, 2021b) e Marchioreto *et al.* (2021a, 2021b).

No segundo semestre, essas temáticas são retomadas em uma segunda temporada, mantendo a organização do primeiro semestre (algumas atividades são revisitadas, enquanto novas são inseridas).

A segunda proposta de brincadeiras/jogos de 2024 foi estruturada com base nos dados obtidos via questionário aplicado aos pais/responsáveis. A seleção das atividades seguiu o critério de frequência: foram escolhidas as brincadeiras/jogos mencionadas duas ou mais vezes nos questionários.

Para garantir que todas as brincadeiras/jogos selecionadas fossem contempladas, organizei uma unidade didática com 10 aulas, sendo nove dedicadas às práticas corporais e uma destinada à avaliação. Essa unidade foi aplicada no período de 9 de agosto a 13 de setembro de 2024, explorando a temática e abordagens inclusivas em turmas com alunos com TEA.

A duração de cada aula foi de 50 minutos, realizadas duas vezes por semana, totalizando a carga horária de 8 horas e 20 minutos. As aulas foram ministradas na quadra, no pátio e nos jardins, conforme as características de cada brincadeira/jogo.

2.4.3 Observação participante e registros das etapas da pesquisa

O encontro para assinatura dos termos e autorizações, a aplicação do questionário, bem como o planejamento e a execução da unidade didática forneceram dados para este estudo, por meio da observação participante e de registros em vídeo, que juntos compuseram o diário de campo.

A observação participante é definida por Gil (2019) como um meio de conhecer o interior de um grupo tornando-se um membro dele, vivenciando a realidade do contexto investigativo. Isso permite reduzir a distância entre o pesquisador e os participantes, compreender a realidade dos sujeitos e colocar-se no lugar deles.

Um exemplo dessa abordagem pode ser encontrado no estudo de Araujo (2019), que utilizou a observação participante para se manter imersa nos diferentes processos envolvendo um estudante com TEA. Para isso, participou dos planejamentos, das intervenções e das avaliações das propostas. Além disso, manteve diálogos com a família do aluno e com os estagiários envolvidos no contexto da investigação, realizada em uma brinquedoteca. Essa imersão permitiu a

coleta de dados adicionais, complementando os registros feitos por meio de uma câmera filmadora.

Ao utilizar a observação participante, o pesquisador deve seguir um roteiro com os principais aspectos a serem observados e registrados de acordo com os objetivos da pesquisa, relatando apenas o que foi claramente percebido (Del-Masso; Santos; Cotta, 2014b). Essas observações podem ser registradas em formato escrito, como cadernos e fichários, ou por meios eletrônicos, como *notebooks*, *tablets* e filmadoras (Gil, 2019).

Com base nessas diretrizes, durante a aplicação das aulas, concentrei especialmente nos alunos com TEA, nos colegas, professores e demais adultos presentes, observando e documentando os seguintes aspectos: (i) chegada ao ambiente da aula, organização na roda e participação na conversa inicial; (ii) realização do alongamento e aquecimento; (iii) atenção às explicações e demonstrações das propostas; (iv) preparação para as atividades, como formação de grupos e organização dos materiais; (v) execução das brincadeiras/jogos, considerando o cumprimento das regras, a interação com os colegas e adultos, o uso dos materiais e eventuais dificuldades; (vi) encerramento das atividades, com a guarda dos materiais, reunião na roda e participação na conversa final; (vii) saída do ambiente da aula; e (viii) outros aspectos relevantes que surgiram.

Além desses registros descritivos, recorri também à documentação audiovisual. De acordo com Del-Masso, Santos e Cotta (2014b), fotografias e filmagens são formas de registros que posteriormente podem ser transcritos. Nesse sentido, Oliveira e Diniz (2023), na investigação realizada de abordagem pesquisa-ensino, utilizaram imagens a partir de fotografias e vídeos com o objetivo de documentar visualmente as vivências tanto das pesquisadoras quanto dos participantes.

As autoras supracitadas utilizaram duas câmeras: uma fixa, que permitiu a captura de ângulos mais abertos, e outra em movimento que capturou registros específicos. De forma semelhante, Garozzi (2020) utilizou a filmagem com o objetivo de registrar dados complementares, focalizando a participação de um aluno com TEA e as intervenções da docente. O autor destaca que os vídeos eram transferidos no mesmo dia para um computador.

Inspirado por essas experiências, optei por utilizar a câmera de um celular, ligada durante todo o tempo, para produzir vídeos integrais dos encontros, auxiliando posteriormente no relato detalhado das propostas realizadas.

O equipamento foi operado por um profissional contratado³, previamente orientado a posicionar o tripé com o celular em locais estratégicos, garantindo a captura de ângulos amplos. Ao final de cada encontro, os arquivos foram transferidos para um *drive*, compondo o banco de dados.

As informações coletadas, tanto por meio da observação participante quanto dos registros em vídeo, foram organizadas com riqueza de detalhes em meu diário de campo. Esse documento incluiu também dados como datas, horários, locais, número de participantes presentes, imprevistos e comentários que emergiram na pesquisa.

Conforme Del-Masso, Santos e Cotta (2014b), o diário de campo é uma ferramenta de coleta de dados muito eficaz na área pedagógica. Ele pode ser utilizado para registrar a rotina escolar em cadernos, cadernetas, agendas, computadores ou qualquer outro instrumento. Araujo (2019) e Garozzi (2020) reforçam seu valor como instrumento pessoal do professor para registrar aspectos pedagógicos, como aulas, reuniões e interações com os familiares.

Ao inserir os registros no diário de campo, respeitei todos os cuidados éticos, alinhando às orientações de Gil (2019) sobre como proceder em pesquisas sociais. Esse autor ressalta que em todas as dimensões da pesquisa, deve-se agir com honestidade e transparência, sem omitir e falsificar dados. Até mesmo os aspectos negativos devem ser compartilhados. Essas condutas éticas fortalecem a relação do investigador com seus pares e potencializam a construção de saberes. Nesse sentido, Araujo (2019) relata que costumava registrar suas observações imediatamente após as aulas, garantindo uma descrição mais alinhada aos acontecimentos.

³ Um profissional de filmagem contratado foi responsável pelo celular que registrou integralmente as aulas, garantindo que todos os momentos fossem capturados para uma análise posterior. Esse profissional também operou duas câmeras filmadoras profissionais, que, embora não tenham ficado ligadas o tempo todo, registraram imagens diversas destinadas à produção de um videodocumentário, concebido como recurso educacional da pesquisa. Ressalta-se que essas imagens não foram utilizadas na análise de dados do estudo. Foram considerados apenas os registros do celular, que capturou as aulas em sua totalidade.

Para assegurar a precisão dos dados, além de registrá-los após os encontros, recorri à comparação entre as observações e os vídeos. Dessa forma, todas as anotações feitas ao longo da pesquisa foram validadas e complementadas pelos registros em vídeo antes de serem inseridas no diário de campo. Esse processo permitiu a obtenção de dados que representam fielmente os acontecimentos, sejam eles positivos ou não.

2.4.4 Análise dos dados: aplicação da análise temática segundo Braun e Clarke (2006)

Após a coleta, os dados foram analisados e interpretados. De acordo com Gil (2019), a análise objetiva organizar os dados, fornecendo respostas ao problema de pesquisa e a interpretação visa fornecer sentido às respostas, mediante comparação com outros conhecimentos.

O material coletado (respostas aos questionários, registros do diário de campo, gravações realizadas com câmera filmadora e desenhos confeccionados pelos participantes) foi analisado e interpretado em caráter qualitativo⁴, utilizando a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006).

Braun e Clarke (2006) consideram a análise temática um método de pesquisa qualitativa de fácil aplicação, sendo especialmente indicado para pesquisadores iniciantes. Uma das principais características desse método é sua flexibilidade, além de resumir, com riqueza de detalhes, grandes volumes de dados coletados.

De acordo com Souza (2019) o processo envolve analisar, interpretar e relatar temas identificados no banco de dados, que reúnem informações relevantes para responder às perguntas da pesquisa. Para cada tema, devem ser apresentados trechos ilustrativos.

Ainda conforme a autora supracitada, a análise temática pode seguir uma abordagem dedutiva, quando o pesquisador já possui os temas definidos, ou uma abordagem indutiva, quando os temas emergem durante o processo, sem engajamento prévio com a literatura.

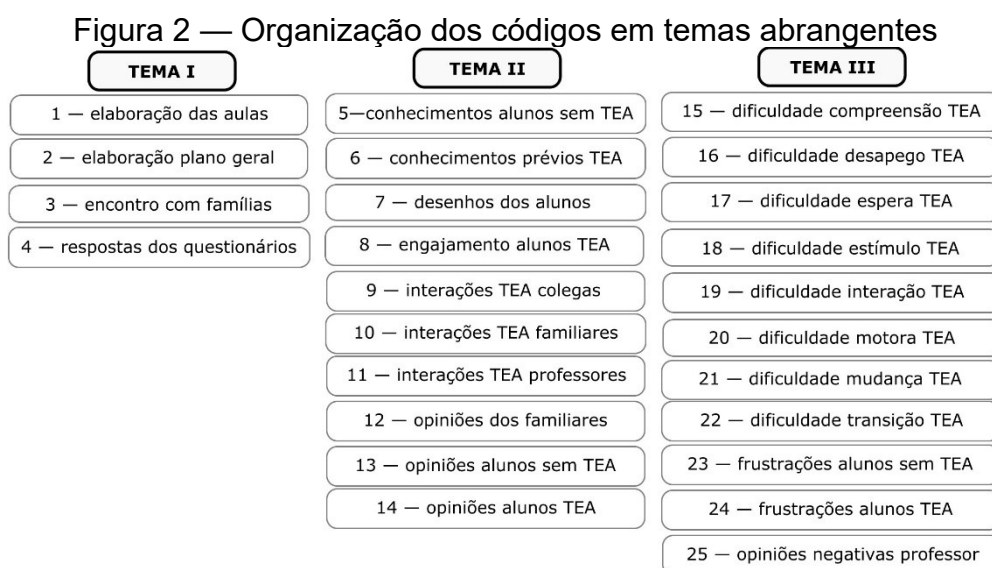
⁴ O Gráfico 1 e a Tabela 1, apresentados nos resultados, são de natureza quantitativa. No entanto, neste estudo, foram analisados sob uma abordagem qualitativa, pois os dados neles contidos serviram exclusivamente para estruturar as aulas da unidade didática que integra a pesquisa.

Nesta pesquisa, adotei a abordagem indutiva, estruturada nas seis fases descritas por Braun e Clarke (2006):

- Na fase 1 (familiarização com os dados), realizei três leituras atentas de todo o banco de dados, seguidas de uma quarta leitura, utilizando um pincel para destacar as situações mais relevantes.

- Já na fase 2 (geração de códigos iniciais), ao longo de uma quinta leitura, identifiquei 25 assuntos centrais. Em seguida, organizei os dados em uma tabela eletrônica, agrupando os extratos (trechos) selecionados de acordo com os códigos (assuntos) que, hipoteticamente, pertenciam.

- Na fase 3 (busca por temas), os códigos com conexões significativas foram organizados dentro de temas abrangentes, acompanhados por seus respectivos extratos. A Figura 2 apresenta essa organização inicial, evidenciando os temas principais e os códigos relacionados a cada um.



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

- Com essa estrutura inicial, avancei para a fase 4 (revisão dos temas), relendo os extratos agrupados em cada categoria, ajustando os que não se encaixavam e excluindo trechos que não faziam sentido. Realizei ainda uma nova leitura geral do banco de dados para assegurar que os temas refletissem com fidelidade o material coletado. O resultado foi a consolidação de três temas principais e seus respectivos subtemas. Para facilitar a visualização, utilizei uma ilustração gráfica, como mostra a Figura 3.

Figura 3 — Mapa temático da análise de dados



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

• Na fase 5 (definição e nomeação dos temas) atribuí nomes representativos ao três temas, buscando refletir a essência de cada agrupamento temático e sua conexão com os objetivos e questionamentos da pesquisa. Os temas nomeados foram: (i) organização de uma unidade didática de brincadeiras/jogos tradicionais; (ii) vivências inclusivas nas brincadeiras/jogos; e (iii) desafios e intervenções pedagógicas nas aulas de EF com alunos com TEA.

→ O primeiro tema refere-se à gestão da unidade didática focada em brincadeiras/jogos tradicionais. Abrange a justificativa para a escolha dessa abordagem, os procedimentos adotados para ouvir os pais/responsáveis, os critérios utilizados na seleção das atividades, bem como a elaboração do plano de ensino e das aulas com proposições inclusivas.

→ O segundo tema reúne experiências positivas dos alunos, com e sem TEA, e seus familiares durante a realização das aulas. Os subtemas exploram os conhecimentos trazidos pelos estudantes, as interações estabelecidas entre alunos com TEA, colegas e adultos, os momentos em que os estudantes com TEA demonstraram protagonismo, engajamento e potencialidades e as memórias agradáveis registradas ao término das vivências.

→ O terceiro tema abarca os desafios observados ao longo das aulas, especialmente aqueles enfrentados por Jorge, Henrique e Luna. Alguns foram identificados e mediados em tempo real, enquanto outros permaneceram sem resolução imediata. Os subtemas abordam dificuldades nas interações sociais, nas mudanças, nos desapegos, nas transições, na compreensão das propostas e regras,

na dimensão motora, nos períodos de espera e diante de estímulos sensoriais. Também foram considerados os sentimentos negativos expressos pelos alunos com e sem TEA e por mim.

- A fase 6 (produção do relatório) encontra-se materializada no capítulo quatro desta dissertação (Caminhos, vivências e desafios: práticas pedagógicas inclusivas na EF da EMOTM — Lagoa Formosa/MG). Nessa seção, os temas e subtemas anteriormente descritos são apresentados de maneira aprofundada, com a inclusão de trechos ilustrativos e argumentos consistentes. A redação final também dialoga com a literatura, conferindo validade às interpretações realizadas.

3 EF ESCOLAR INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE ESTUDANTES COM TEA

Para a elaboração deste capítulo, foram consultados livros, teses, dissertações, anais de eventos, artigos científicos e legislações que discutem de forma pontual aspectos relevantes sobre inclusão escolar e na EF, especialmente em relação aos estudantes com TEA.

3.1 Inclusão: da sociedade à EF escolar

A inclusão é o ato de reconhecer o direito à diferença. Essas diversidades não devem impedir o acesso aos meios para uma vida plena. Por meio desse movimento, as características singulares das pessoas são reveladas e aproveitadas, enriquecendo o meio social (Mantoan, 2017). Nesse sentido, ao reconhecer que não existe um ideal único de ser humano, todos os indivíduos podem participar plenamente da sociedade (Gesser; Block; Mello, 2020).

É fundamental destacar que a inclusão vai além do direito ao acesso e à acessibilidade. Trata-se de um processo diretamente associado ao compartilhamento do mesmo espaço e tempo, podendo requerer adaptações para que as individualidades dos sujeitos não sejam obstáculos à sua plena participação (Freitas, 2022).

Sob essa ótica, é um movimento que exige mudanças na organização, nos procedimentos e nas ações diárias da sociedade. Muitas vezes, pequenas alterações são suficientes para que a inclusão aconteça efetivamente (Fonseca, 2021). Com base nisso, é pertinente analisar algumas legislações que orientam esse caminho.

De acordo com o art. 3º da Constituição, um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”. O princípio da igualdade também é assegurado no art. 5º, que estabelece: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, s. p.⁵).

Nessa mesma direção, o art. 6º considera como direitos sociais destinados a todos: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Já o art. 205 determina que a educação é um direito da população e visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Por fim, o art. 227 destaca o dever de toda a sociedade de proteger “à criança, ao adolescente e ao jovem” contra qualquer forma de “negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (Brasil, 1988, s. p.⁶).

Esses princípios nos conduzem à compreensão das diretrizes que orientam uma escola para todos. Em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994) realizou a Conferência Mundial de Educação Especial, adotando a declaração de Salamanca. O documento defende a necessidade de escolas inclusivas com propostas centradas nos estudantes, assegurando que todos aprendam juntos, independentemente das suas especificidades.

Nessa perspectiva, o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta princípios que norteiam o ensino, dentre os quais destaca-se a igualdade de acesso e permanência na escola, a valorização das experiências prévias dos estudantes, sua liberdade no processo de desenvolvimento, a promoção da tolerância e o respeito à diversidade (Brasil, 1996).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os profissionais da educação devem garantir um ambiente escolar para todos, eliminando barreiras para o progresso dos estudantes (Brasil, 2008).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação, em seu art. 2º, estabelece princípios fundamentais para a educação, muitos dos quais estão alinhados à proposta inclusiva (Brasil, 2014). A BNCC também reafirma esses compromissos, reconhece que os educandos estão em processo de formação e que deve-se focar na equidade. Isso implica considerar suas características próprias, garantindo que todos recebam o suporte necessário para que se desenvolvam (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a BNCC estabelece competências esperadas ao longo da educação básica. Dentre elas, destaca-se a necessidade de formar cidadãos

⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

democráticos, conscientes e acolhedores, capazes de compreender a pluralidade humana, reconhecer e gerenciar emoções, bem como adotar atitudes autônomas e responsáveis (Brasil, 2017).

À luz dessas competências, a BNCC propõe uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Isso requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, eliminando preconceitos, respeitando as diferenças, a cultura, os interesses e as possibilidades de cada um. Cada aluno traz consigo uma história, experiências e conhecimentos adquiridos em seu contexto familiar. Assim, cabe à escola valorizar esses aspectos e desconstruir hierarquias entre saberes tradicionalmente considerados superiores, reconhecendo o valor de todos (Brasil, 2017).

A seguir, serão apresentadas as contribuições de alguns autores sobre esse novo paradigma educacional. Para Siqueira e Chicon (2020), construir uma escola para todos é um percurso longo, que demanda o enfraquecimento das raízes que sustentaram o modelo tradicional de ensino por muito tempo. No entanto, esse modelo já não atende ao perfil do público que atualmente ocupa os espaços escolares.

Garozzi (2020) destaca que a escola contemporânea reúne estudantes heterogêneos que enriquecem o ambiente escolar, ampliando as possibilidades educativas. Nesse contexto, os profissionais da educação desempenham um papel essencial na superação das abordagens clássicas, que atenderam apenas a determinados grupos. Superando esse obstáculo, a educação brasileira avança, embora a passos lentos, para consolidar-se uma escola que seja de todos e para todos (Mantoan, 2017).

Diante desse cenário, cabe acreditar no potencial de todos os educandos, especialmente daqueles que se distanciam da homogeneidade historicamente estabelecida. Isso exige a busca por novas estratégias de ensino, de compreensão e de vínculo com os alunos (Siqueira; Chicon, 2020).

A inclusão escolar, portanto, demanda mudanças na estrutura, nos processos e nas ações diárias dos profissionais. Ela ressignifica as aulas e seus protagonistas (o aluno e o professor), rompendo com a lógica hierárquica entre eles. Esses encontros pedagógicos se constroem na interação entre pessoas diversas (Mantoan, 2017).

Desse modo, torna-se necessário reavaliar os conhecimentos ofertados, as estratégias do ensino, os modos de avaliação, bem como eliminar outras barreiras que possam comprometer o acesso e a permanência na escola (Siqueira; Chicon, 2020).

Ensinar nas escolas inclusivas é disponibilizar aos professores e estudantes os conhecimentos socialmente construídos. Aprender, nesse contexto, é o momento em que ambos exploram tais saberes, recriando-os e ampliando seu alcance. Avaliar, por sua vez, é um processo de reflexão conjunta, em que docentes e alunos atribuem significados ao seu crescimento (Mantoan, 2017).

Considerando o exposto, a escola deve ser um espaço de liberdade, onde todos possam contribuir nas atividades desenvolvidas. Para isso, é necessário implementar práticas que formem sujeitos não excludentes (Ferreira; Gesser; Bock, 2024). Afinal, o contexto escolar é a base para a formação de pessoas mais justas, respeitosas, solidárias, críticas e autônomas (Pereira, 2021).

Importa ressaltar que os resultados desse processo não são imediatos. Exige-se continuidade nas novas abordagens e paciência para lidar com as situações desafiadoras que surgirem (Mantoan, 2017). Trata-se de um percurso trilhado com o esforço e a perseverança de todos os membros da comunidade escolar (Foro *et al.*, 2023).

Considerando que a EF integra o espaço educativo, é essencial que suas metodologias estejam alinhadas com a garantia do direito à educação. Uma EF inclusiva tem, em sua essência, o compromisso pedagógico de contribuir para a formação integral dos educandos, organizando o contexto de modo que as diferenças possam conviver em harmonia (Fonseca, 2021).

Segundo a BNCC, as práticas corporais de movimento abordadas na EF enriquecem as experiências dos estudantes, indo além da dimensão física e promovendo aprendizagens que, muitas vezes, não estariam acessíveis fora da escola (Brasil, 2017). Essas aulas ampliam o acesso às manifestações corporais presentes na sociedade, valorizam a diversidade cultural e possibilitam reflexões sobre as diferentes formas de expressão do corpo em movimento (Siqueira; Chicon, 2020; Fonseca, 2021).

Uma EF inclusiva permite que os alunos interpretem as múltiplas manifestações corporais da comunidade em que estão inseridos, oferecendo

oportunidades para que todos participem, pertençam e se expressem (Jucá; Maldonado, 2024).

Para os autores supracitados, o professor é o principal responsável pela seleção das abordagens pedagógicas, que podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de valorizar a diversidade ou, por outro lado, restringir-se à valorização das habilidades físicas.

Quando o ensino se concentra prioritariamente nos gestos motores dos estudantes, tende a promover uma prática excludente. Essa estratégia reduz as possibilidades educativas da EF na formação ampla dos sujeitos, contrariando os princípios da BNCC e da inclusão (Fonseca, 2021).

É preciso superar essas abordagens tradicionais e considerar que “cada turma é formada por alunos que possuem formas únicas de ser, de sentir, perceber, ouvir, compreender, apreender e, principalmente, internalizar nosso encontro pedagógico.” (Siqueira; Chicon, 2020, p. 52).

É fundamental direcionar o foco para os estudantes, reconhecendo suas capacidades individuais (Oliveira; Diniz, 2023), valorizando suas características e oferecendo oportunidades prazerosas e significativas (Siqueira; Chicon, 2020).

Partindo dessa premissa, a BNCC orienta que as vivências das práticas corporais devem garantir uma experimentação efetiva e assegurar percepções positivas por parte dos participantes. Quando essas experiências são negativas, eles tendem a se afastar. Por isso é fundamental valorizar a colaboração entre os alunos, incentivar a tomada de iniciativas e a identificação de atitudes preconceituosas. Além disso, é necessário transformar o ambiente quando preciso, utilizando estratégias que ajudem a superar os desafios (Brasil, 2017).

Diante de tudo isso, compreende-se que, para que a escola, a EF e a sociedade se tornem espaços inclusivos, é fundamental acolher a diversidade, estimular o potencial de cada indivíduo e remover os obstáculos que comprometem seu pertencimento. A seguir, amplia-se esse olhar, explorando aspectos relacionados às pessoas com deficiência e, em especial, àquelas com TEA.

3.2 Deficiência, TEA e capacitismo no contexto escolar

As pessoas com deficiência são aquelas que apresentam “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (Brasil, 2015, art. 2º, s. p.⁷).

Entre os grupos que se enquadram nessa definição estão os cidadãos com TEA. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, em seu art. 1º, assegura que esses indivíduos sejam reconhecidos como pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

A American Psychiatric Association (APA, 2014) unifica sob a nomenclatura TEA diferentes classificações anteriormente utilizadas, como autismo, transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Rett e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

O TEA é uma condição neurológica crônica que pode impactar aspectos da comunicação, das relações interpessoais e do comportamento (Capraro; Tosim, 2021). O termo espectro indica que suas características podem se manifestar de formas distintas entre as pessoas, podendo ocorrer de maneira isolada ou combinada, e em diferentes níveis de intensidade: leves, moderadas ou severas (Pereira, 2021).

As principais singularidades dos indivíduos com TEA incluem:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, art. 1º, s. p.⁸).

Diante disso, é essencial destacar algumas das notórias legislações voltadas à garantia de direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA.

⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo 1º, define o propósito do acordo como sendo: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (Brasil, 2009, s. p.⁹).

Em consonância, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência determina, em seu art. 4º, que é proibida qualquer forma de discriminação contra esses cidadãos, incluindo “distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão”, que tenha como efeito “prejudicar, impedir ou anular” os direitos assegurados (Brasil, 2015, s. p.¹⁰).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura o direito à inclusão escolar de estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, defendendo sua permanência e participação nas escolas regulares, com os apoios necessários (Brasil, 2008, p. 14). Nesse contexto, deve-se garantir um ensino “inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2009, art. 24, s. p.¹¹).

Para isso, são necessárias “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” e a oferta de “medidas de apoio individualizadas e efetivas”, visando “o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima”. Além disso, deve-se favorecer o aprimoramento “da personalidade e dos talentos e da criatividade”, bem como o desenvolvimento das “habilidades físicas e intelectuais” desses alunos (Brasil, 2009, art. 24, s. p.¹²).

Na mesma direção, a meta 4 do Plano Nacional de Educação estabelece e reforça o compromisso com a inclusão dos estudantes com deficiência em turmas regulares nas escolas. A efetivação desse objetivo depende de diversas ações, como a articulação entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE, bem como a colaboração dos familiares e outros setores públicos (Brasil, 2014).

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

¹¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

¹² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

As adaptações fazem parte do AEE e tem como objetivo garantir o acesso ao currículo universal. Entre as medidas possíveis estão a elaboração de um PEI, o apoio de um professor auxiliar, momentos de ensino individualizado, estratégias diferenciadas de acessibilidade, o uso de tecnologia assistiva e métodos alternativos de ensino como Libras e Braille (Brasil, 2015, art. 28).

Garozzi (2020, p. 55) enfatiza que as políticas públicas têm contribuído para a inclusão escolar, destacando avanços como “a oferta do AEE”, “a criação das salas de recursos multifuncionais”, “o desenvolvimento do sistema Braille”, “a figura do intérprete de Libras” e “a presença de apoios” para esses alunos.

Apesar dos avanços legais mencionados, as pessoas com deficiência ainda enfrentam inúmeras barreiras que comprometem suas experiências cotidianas. Tais desafios são definidos como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos” (Brasil, 2015, art. 3º, s. p.¹³).

Essas dificuldades reduzem suas perspectivas de construir uma família, se desenvolver academicamente, dedicar-se a uma carreira profissional e desfrutar de momentos de lazer, como praticar esportes e viajar (Mantoan, 2017).

As barreiras são classificadas em urbanísticas (ruas, calçadas e demais áreas de circulação); arquitetônicas (como prédios, escolas e residências); de transportes; comunicacionais (emissão e recepção de informações); tecnológicas (acesso a recursos e dispositivos); e atitudinais, estas últimas compreendidas como comportamentos que “impeçam ou prejudiquem a participação social” (Brasil, 2015, art. 3º, s. p.¹⁴).

Vendramin (2019) complementa essa tipologia, incluindo entraves metodológicos, relacionados a práticas pedagógicas excludentes; obstáculos instrumentais, ligados ao uso de materiais não adaptados; e barreiras programáticas, que envolvem a ausência de políticas ou marcos legais eficazes de inclusão.

No ensino da EF, os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência englobam as infraestruturas precárias, a falta de materiais para todos (inclusive adaptados), turmas muito cheias (que dificultam um olhar mais atento dos

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

¹⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

professores) e docentes com pouco conhecimento e experiência para trabalhar com as particularidades relacionadas a esses educandos (Morais; Rodrigues; Filgueiras, 2019).

Ainda de acordo com os autores supracitados, é comum observar situações em que o aluno com deficiência é integrado ao ambiente escolar, mas não são oferecidas as ferramentas adequadas para que, juntamente com a integração, a inclusão também se efetive. Esse cenário configura uma barreira atitudinal.

As barreiras atitudinais podem ser compreendidas como manifestações do capacitismo: comportamento enraizado na cultura social, que se expressa por meio de preconceitos, exclusões e outros atos discriminatórios contra as pessoas com deficiência (Vendramin, 2019).

O capacitismo está presente em todas as dimensões da sociedade, idealizando um modelo de ser humano que serve como parâmetro para a formação das relações sociais. Nessa perspectiva, determinados corpos são considerados insuficientes para o protagonismo acadêmico e social (Gesser; Block; Mello, 2020).

O próprio modelo médico da deficiência, ao classificar os sujeitos com base em níveis e graus, tende a determinar, de forma limitada, quais seriam suas possibilidades de desenvolvimento no meio social. Pensamentos como esse geram barreiras que impedem que a população com deficiência viva com liberdade e autonomia sobre suas vidas e escolhas (Mantoan, 2017).

Dentro da escola, o capacitismo pode ser identificado na falta de adaptação dos materiais destinados a alunos com deficiência, na naturalização de ações excludentes e nos planejamentos rígidos. Isso gera nesses sujeitos um sentimento de incapacidade (Ferreira; Gesser; Bock, 2024).

No caso dos estudantes com TEA, muitas vezes as práticas escolares se concentram apenas em destacar suas peculiaridades, negligenciando o investimento em seus potenciais. Esses alunos podem desenvolver-se em áreas nas quais apresentam comprometimentos e ainda demonstrar habilidades em outras dimensões humanas (Siqueira; Chicon, 2020).

Desse modo, as perspectivas de participação desses educandos no ambiente escolar estão diretamente relacionadas à forma como suas características são interpretadas pelos profissionais da educação (Garozzi, 2020).

É fundamental reconhecer que o ser humano está em constante transformação e desenvolvimento, não sendo possível determinar com precisão

quais são seus limites. Portanto, não há fronteiras para as possibilidades da população com deficiência (Mantoan, 2017). Embora todos enfrentem obstáculos, quando há garantia de oportunidades iguais, esses sujeitos podem conquistar avanços e aprender de forma significativa (Morais; Rodrigues; Filgueiras, 2019).

O movimento anticapacitista propõe um processo de conscientização e acolhimento das diferenças, principalmente daquelas relacionadas ao corpo e ao modo de ser. Seu objetivo é enfraquecer os pensamentos excludentes, garantindo os direitos humanos e sociais a todos (Gesser; Block; Mello, 2020).

Em um ambiente educacional com abordagens anticapacitistas, a diversidade é valorizada e as estratégias são estruturadas para promover práticas inclusivas. É essencial que os profissionais superem o modelo tradicional de ensino, baseado em um padrão único de aprendizagem (Ferreira; Gesser; Bock, 2024).

Em uma escola para todos, a deficiência não se resume às limitações, mas sim às possibilidades de interação entre estudantes singulares, com liberdade para se desenvolverem e construírem conhecimentos juntos (Mantoan, 2017). Promover a liberdade das pessoas com TEA não significa ignorar suas particularidades. Pelo contrário, uma sociedade inclusiva é aquela que cria condições para que todos vivam plenamente, com respeito às diferenças (Nicolau; Assis, 2023).

Nesse sentido, torna-se necessário analisar como os alunos com TEA vivenciam a escola e as aulas de EF. O próximo tópico aprofunda essa discussão, trazendo contribuições teóricas sobre a inclusão desses alunos no contexto escolar.

3.3 Estudantes com TEA: inclusão na escola, na EF e nas brincadeiras/jogos

O desenvolvimento das crianças na sociedade ocorre por meio da convivência com seus pares, em diferentes tempos e espaços nos quais elas têm a oportunidade de participar (Chicon *et al.*, 2019). As relações interpessoais permitem a apropriação de comportamentos observados. Em ambientes lúdicos, por exemplo, crianças com TEA têm a oportunidade de conviver com outras, acessar novas formas de agir no meio social e ampliar suas experiências (Salles, 2018).

Para Siqueira e Chicon (2020), na escola, os alunos com TEA desenvolvem maior afinidade com alguns colegas que funcionam como referências, estimulando sua participação nas vivências escolares. Nessas situações, ao estar

com o outro, o educando pode experimentar novas ações, lidar com suas singularidades e se desenvolver. Além disso, os colegas também se beneficiam ao compreender melhor as especificidades do transtorno.

Desse modo, as aulas de EF, enquanto parte do ambiente escolar, constituem um espaço potencialmente rico para estudantes com TEA, especialmente quando exploradas uma gama de temáticas, como esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras/jogos (Maia; Bataglion; Mazo, 2020).

Em relação às brincadeiras/jogos, Darido *et al.* (2021) destacam que, além de prazerosas, essas atividades são significativas por refletirem a cultura da comunidade. Complementando essa perspectiva, Kishimoto (2014, p. 85) afirma que esses saberes evidenciam “o pertencimento de crianças e jovens a um grupo social que convive e partilha dos mesmos signos culturais, socializando-se, indicando seu lugar na sociedade e criando identidades.”.

Nesse sentido, o ato de brincar é reconhecido como um direito fundamental das crianças, devendo ser garantido

de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 38).

Com isso, “a brincadeira é uma prática social que pertence também às crianças com autismo, pois são sujeitos que apresentam particularidades na forma como se relacionam com o outro, mas têm o direito de participar da cultura.” (Araujo, 2019, p. 47).

Quando as brincadeiras/jogos são planejadas com o objetivo de incluir o aluno com TEA, tornam-se ferramentas poderosas de inclusão e desenvolvimento. Isso porque envolvem criar e recriar, cooperar e seguir regras, desempenhar diferentes papéis, desenvolver atenção, confiança e autoestima, além de melhorar a comunicação consigo mesma e com os outros (Santana *et al.*, 2016). Em situações lúdicas, as crianças expressam “suas emoções, vontades, desejos e interesses.” (Araujo, 2019, p. 74).

Essas propostas oferecem ainda a possibilidade de vivenciar, de forma imaginária, experiências inviáveis na realidade, como construir e cuidar de uma casa, dirigir um carro ou até mesmo interpretar um personagem de desenho. As

vivências promovem a interação e o compartilhamento de interesses. Além disso, as regras, mesmo que implícitas, são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades como a consciência de suas ações, a autorregulação e a tomada de decisões (Chicon *et al.*, 2019).

No entanto, os autores supracitados alertam que esses benefícios só serão alcançados se houver uma abordagem pedagógica diferenciada, capaz de potencializar a participação do educando com TEA nas aulas. Para Maia, Bataglion, e Mazo (2020), isso requer considerar diversos fatores que atravessam o processo de inclusão, como as características individuais dos estudantes, o dinamismo dos colegas e as metodologias utilizadas pelos professores.

Nesse sentido, trabalhar com esse público exige o estudo dessa deficiência, o conhecimento da criança e a identificação de suas particularidades, para que sejam planejados momentos ricos. A heterogeneidade dos alunos com TEA é significativa: alguns se comunicam bem, outros não; alguns interagem com os colegas com facilidade, outros são mais retraídos; alguns realizam comportamentos motores singulares com maior frequência, outros não (Salles, 2018).

Diante dessas reflexões, torna-se essencial analisar estudos que envolvem estudantes com TEA em diferentes contextos educacionais para compreender os elementos que dificultam ou favorecem sua plena inclusão.

3.3.1 Desafios enfrentados por estudantes com TEA no ambiente educacional

De acordo com Chicon *et al.* (2020), Maia, Bataglion e Mazo (2020) e Pereira (2021), uma das singularidades das crianças com TEA que pode impactar sua inclusão em contextos sociais está relacionada à interação.

Nesse sentido, Salles (2018) e Araujo (2019) destacam que essas crianças tendem a apresentar dificuldades para interagir com os pares. Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018) apontam que, em situações sociais, pessoas com TEA podem se sentir desconfortáveis, resultando em menor envolvimento e maior preferência por práticas individuais. Barbuio (2021) acrescenta que conflitos com colegas também podem surgir.

A comunicação é outro obstáculo para algumas crianças com TEA (Araujo, 2019). Complementando essa perspectiva, Siqueira e Chicon (2020) apontam que essa dificuldade pode gerar frustração, desencadeando reações como

gritos ou movimentos corporais singulares, que muitas vezes são mal interpretados pelos adultos e colegas.

Além das dificuldades comunicacionais, outro entrave para esses alunos é a forte necessidade de manter rotinas. Segundo Leivas (2020), mudanças repentinas podem provocar condutas de agressividade. Salles (2018) acrescenta que essas alterações podem desencadear estereotípias (movimentos corporais singulares, muitas vezes repetitivos) e até mesmo episódios de choro.

Outro aspecto observado em pessoas com TEA é o interesse excessivo por determinadas práticas, objetos, pessoas ou situações (Araujo, 2019; Maia; Bataglion; Mazo, 2020). Essas preferências específicas podem provocar resistência à participação em outras propostas da EF (Siqueira; Chicon, 2020), exigindo diálogos e negociações cuidadosas por parte dos adultos (Garozzi, 2020).

A dificuldade para compreender e executar ações de práticas corporais representa mais um desafio. Poucas informações sobre as atividades podem originar insegurança, comprometendo o engajamento e o prazer nas experiências (Arnell; Jerlinder; Lundqvist, 2018). As regras e o uso da imaginação são alguns dos elementos da EF que também podem dificultar a participação desses estudantes (Garozzi, 2020).

Outro empecilho enfrentado por educandos com TEA é o tempo ocioso durante as propostas. Quando permanecem sem uma atividade ativa, podem manifestar reações motoras típicas do transtorno e, diante de situações percebidas como intoleráveis, irritar-se e apresentar comportamentos agressivos (Nabeiro; Silva, 2019). Para muitos deles, o tempo de espera simplesmente ‘não funciona’ (Garozzi, 2020).

Além dessas questões, fatores ambientais também podem comprometer a participação de pessoas com TEA em práticas corporais. Estímulos sensoriais como os auditivos (som), táteis (texturas) e visuais (luzes) podem ser percebidos com hipersensibilidade (Nabeiro; Silva, 2019), exigindo esforço adicional para a autorregulação e impactando diretamente o engajamento e a aprendizagem (Araujo, 2019).

Até mesmo o excesso de materiais (des)organizados na quadra pode levar alunos com TEA à dispersão (Sortwell *et al.*, 2023), assim como a presença de insetos, calor, chuva, sol (Arnell; Jerlinder; Lundqvist, 2018) e o barulho dos colegas (Siqueira; Chicon, 2020).

Esses estudos evidenciam fatores que representam barreiras à inclusão de crianças com TEA em ambientes educacionais, especialmente nas aulas de EF. Por outro lado, o próximo subtópico apresenta elementos que favorecem sua participação e desenvolvimento nesses contextos.

3.3.2 Estratégias inclusivas no ensino em turmas com alunos com TEA

Incluir estudantes com TEA envolve criar oportunidades para o seu desenvolvimento, por meio de vivências significativas junto à turma da qual faz parte. É necessário, como reforçam os autores, “olhar a criança que existe para além da deficiência.” (Siqueira; Chicon, 2020, p. 68). Para Araujo (2019), promover uma variedade de experiências por meio de práticas corporais e lançar mão de estratégias que contemplem todas as dimensões dessas crianças é essencial.

Como ponto de partida, recomenda-se levantar o máximo de informações sobre o estudante, como preferências, facilidades e dificuldades (Garozzi, 2020). Com base nesse diagnóstico, deve-se elaborar um planejamento individualizado (Leivas, 2020), que segundo Salles (2018, p. 69), contempla “as necessidades, prioridades, capacidades e metas, auxiliando ao professor a organizar o trabalho com a criança com autismo.”.

A organização do ensino demanda um trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam com a criança com TEA, visto que o espectro autista apresenta grande variabilidade entre os indivíduos (Silveira; Azevedo, 2023). O professor de apoio, por exemplo, pode contribuir com estratégias que facilitem a participação do estudante (Garozzi, 2020; Leivas, 2020), favorecendo a troca de experiências bem-sucedidas (Salles, 2018).

A estruturação das aulas deve contemplar também as especificidades de todos os alunos da turma, com e sem TEA. Para Garozzi (2020), esse processo envolve a definição de estratégias que orientem a apresentação dos conteúdos e, ao mesmo tempo, promovam a participação daqueles que enfrentam barreiras para acessar os saberes.

O planejamento precisa ser flexível, uma vez que, durante as aulas, podem surgir situações negativas que exijam alterações ou positivas que mereçam ser incorporadas (Salles, 2018). Siqueira e Chicon (2020) lembram que cada encontro é único, trazendo desafios e descobertas.

Na seleção das propostas, é fundamental considerar atividades receptivas e compatíveis com a realidade dos estudantes (Capraro; Tosim, 2021), levando em conta também as experiências prévias. Alunos dos anos iniciais trazem consigo conhecimentos adquiridos ao longo da educação infantil, somados àqueles construídos no seio familiar e na sociedade. Esses saberes servem de base para propostas mais complexas, que ampliem a curiosidade e os aprendizados (Brasil, 2017).

Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018) destacam que a familiaridade com as práticas contribui para a motivação. De forma semelhante, Maia, Bataglion e Mazo (2020) afirmam que o engajamento de educandos com TEA é mais efetivo quando eles têm um conhecimento do que será realizado. Dessa forma, os saberes oferecidos ao longo do ano letivo podem ser revisitados, considerando que, frequentemente, esses estudantes não participam plenamente na primeira tentativa, contudo, quando a proposta é retomada, sua adesão tende a ser mais efetiva.

Quanto à organização das vivências, a ludicidade é a essência, pois desperta o interesse e promove a inclusão. Por meio das atividades lúdicas, diferentes informações são mobilizadas, tornando as experiências ainda mais ricas (Brasil, 2017). O lúdico permite que a criança explore o mundo, reconheça a si mesma e compartilhe momentos com os colegas e adultos, promovendo vínculos (Araujo, 2019).

No que se refere às interações com os pares, Salles (2018) e Garozzi (2020) reforçam que vivências em grupos reduzidos favorecem as trocas entre alunos com e sem TEA. Garozzi (2020) ainda destaca a importância de propostas mais livres, nas quais o professor possa oferecer suporte individual enquanto os demais participantes exploram com autonomia.

A diversificação é outro aspecto relevante. Segundo Araujo (2019), é essencial ampliar as práticas, para que as crianças explorem novas possibilidades corporais. Entretanto, para Nabeiro e Silva (2019) e Leivas (2020), é importante preservar o horário e a estrutura da aula, bem como utilizar expressões familiares e antecipar o que será feito no encontro. Alterações devem ser comunicadas previamente, conforme indicam Siqueira e Chicon (2020).

Nos momentos de conversa, Nabeiro e Silva (2019) sugerem organizar a turma em círculo, posicionando a criança com TEA em local estratégico, com boa visualização do docente. Já nas vivências práticas, recomenda-se o uso de

instruções verbais, demonstrações visuais e, se for o caso, apoio físico. Sortwell *et al.* (2023) reforçam que a instrução verbal deve ser objetiva e as demonstrações devem ilustrar de forma clara o que se espera. Fiorini e Manzini (2016) acrescentam que, se necessário, o professor repita individualmente as orientações.

A organização do ambiente também é crucial. Para evitar distrações e sobrecargas, é importante manter o espaço bem estruturado, com materiais arrumados (Leivas, 2020) e ruídos excessivos reduzidos (Siqueira; Chicon, 2020).

A qualidade das interações constitui um aspecto fundamental para a inclusão dos alunos com TEA no meio social. Como afirma Araujo (2019, p. 102), “o vínculo e o afeto movem o pensamento das crianças para uma determinada direção, tendo início na família e se prolongando para outros sujeitos dos laços de relação.”. Essa proximidade favorece as conexões humanas, e no caso das crianças, o vínculo com adultos e colegas potencializa as vivências nas brincadeiras.

A inserção de estudantes com TEA na escola e na sociedade é ampliada quando há a mediação de alguém de sua confiança, como professores, amigos, familiares ou outros adultos próximos (Chicon *et al.*, 2020).

Nesse contexto, é importante que o docente estabeleça uma relação de respeito e confiança com esses educandos (Chicon *et al.*, 2019), pois esse vínculo permite compreender e atender melhor às suas necessidades. Além disso, a presença de outros profissionais da escola, como os apoios e os estagiários, também influencia diretamente o seu engajamento (Garozzi, 2020).

Segundo Chicon *et al.* (2019), a mediação de pares durante atividades lúdicas pode favorecer a inclusão. Estudos de Araujo (2019), Garozzi (2020) e Siqueira e Chicon (2020) reforçam a importância de interações solidárias entre colegas com e sem TEA.

Do mesmo modo, os laços afetivos com os familiares e sua participação ativa na vida da criança contribuem para sua adaptação em novos ambientes. Araujo (2019) aponta que tais vínculos facilitam a construção de novas relações e permitem aos professores acessar informações relevantes sobre o estudante com TEA.

Compreender as particularidades dessas crianças e observar atentamente suas reações são atitudes fundamentais para promover sua participação nas atividades. Segundo Chicon *et al.* (2019), elas têm capacidade de participar, interagir e até compartilhar motivações e materiais. Ciente disso, o

professor deve estar atento para detectar sinais que favoreçam essas interações. Por exemplo, a identificação de possíveis laços de amizade (Araujo, 2019) pode ser estimulada em novos contextos (Garozzi, 2020).

O olhar sensível do educador também permite perceber sinais de comunicação em crianças com TEA que apresentam dificuldades nessa área, atribuindo significados a pequenas expressões emitidas durante as vivências sociais (Salles, 2018). Araujo (2019) complementa que essa sensibilidade permite compreender as relações, vínculos e possíveis conflitos com o meio.

Por outro lado, diante de obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário buscar alternativas para superá-los (Siqueira; Chicon, 2020). Em situações de desregulação emocional, por exemplo, deve-se identificar as causas e oferecer apoio, como possibilitar uma breve saída do ambiente para que o estudante possa se acalmar e retornar em melhores condições (Sortwell *et al.*, 2023).

O diálogo também se mostra essencial nas práticas inclusivas. Professores podem utilizar orientações individuais (Salles, 2018; Garozzi, 2020; Oliveira; Antunes, 2021) e promover reflexões coletivas (Salles, 2018; Araujo, 2019; Garozzi, 2020). Questionar, escutar e elogiar são estratégias que favorecem o desenvolvimento das crianças com TEA (Leivas, 2020).

Araujo (2019, p. 103) destaca que, nas brincadeiras, é necessário manter um “diálogo constante, com a finalidade de trabalhar as diferentes linguagens e de orientar o comportamento da criança com autismo para o entendimento de suas ações, de modo que tenham sentido para ela”.

Durante as atividades, o docente pode atuar diretamente com a criança, acompanhar, incentivar a participação, apresentar os materiais, elogiar e aproximar os colegas (Salles, 2018). O comportamento do professor pode inspirar toda a turma, pois “os atos falam mais do que as palavras” (Siqueira; Chicon, 2020, p. 100).

Em síntese, os estudos apresentados ilustram estratégias eficazes para promover a inclusão em turmas com estudantes com TEA. Para além das ações previamente planejadas, o professor deve cultivar vínculos com e entre os educandos, adotar um olhar sensível, manter o diálogo constante e encorajá-los sempre que possível.

4 CAMINHOS, VIVÊNCIAS E DESAFIOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EF DA EMOTM — LAGOA FORMOSA/MG

Neste capítulo, apresento os três temas com seus respectivos subtemas, identificados por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). A análise e interpretação dos dados incluí trechos extraídos diretamente dos registros e argumentos consistentes, que são relacionados a estudos existentes, contribuindo para a compreensão da problemática e dos questionamentos iniciais que nortearam esta pesquisa.

Inicialmente, no tema 1, abordo o processo de organização da unidade didática sobre brincadeiras/jogos. Em seguida, no tema 2, discuto os dados referentes ao desenvolvimento das aulas, destacando as experiências positivas vivenciadas pelos estudantes com e sem TEA, assim como por seus familiares. Por fim, no tema 3, apresento os desafios enfrentados por todos os envolvidos, com ênfase especial nas dificuldades vivenciadas pelos estudantes com TEA e nas intervenções pedagógicas realizadas (ou não) durante esse processo.

4.1 Organização de uma unidade didática de brincadeiras/jogos tradicionais

Neste tema, apresento o processo de estruturação da unidade didática centrada em brincadeiras/jogos tradicionais, abordando a escolha dessa temática, a realização de uma reunião com os pais/responsáveis para aplicação de um questionário, a seleção das atividades, a elaboração do plano de ensino e os planos de aula com estratégias inclusivas previamente incorporadas.

4.1.1 Envolvimento das famílias na escolha das brincadeiras/jogos

No primeiro semestre deste ano, foram trabalhados, nas turmas de primeiro e terceiro ano (que integram esta pesquisa), todos os conteúdos previstos para esse ciclo de aprendizagem, conforme orienta a BNCC: brincadeiras/jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas (Brasil, 2017). Como prática pedagógica, costumo retomar todos os conteúdos no segundo semestre, seja revisitando conhecimentos já abordados ou explorando novos aspectos.

Na segunda etapa dedicada às brincadeiras/jogos (novamente alinhada aos objetivos da BNCC), defini como proposta trabalhar com atividades sugeridas pelos pais/responsáveis. As famílias da EMOTM são participativas e demonstram grande interesse em se envolver com os filhos nas diversas atividades, projetos e eventos festivos. Nesse sentido, integrá-las ao planejamento representou uma oportunidade valiosa para ampliar o conhecimento sobre a comunidade e fortalecer o vínculo entre adultos e crianças.

Além disso, a participação das famílias é especialmente relevante no caso de estudantes com TEA, uma vez que os pais/responsáveis desempenham um papel fundamental na troca de informações e no apoio ao desenvolvimento dessas crianças. No trabalho de Siqueira e Chicon (2020), por exemplo, a professora de EF aproximou os familiares de um aluno com TEA das atividades, potencializando as suas experiências. Essa interação entre professora, estudante e família também permitiu que os adultos compreendessem formas mais eficazes de apoiar a aprendizagem do filho, promovendo um ambiente de incentivo tanto na escola quanto em casa.

Com esses propósitos, no dia 15 de maio de 2024, recebi na EMOTM os pais/responsáveis dos alunos (com e sem TEA) do primeiro e terceiro ano do turno matutino, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 — Reunião com os pais/responsáveis dos alunos participantes



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Na ocasião, expliquei sobre o envolvimento dos adultos no planejamento da unidade didática, realizado por meio de um questionário cujo objetivo foi

identificar as brincadeiras/jogos tradicionais presentes nas memórias dos pais/responsáveis.

Darido *et al.* (2021a) ressaltam a importância da presença familiar na construção das aulas sobre brincadeiras/jogos. Os adultos podem contribuir com informações sobre práticas corporais que fazem ou fizeram parte do seu cotidiano, especialmente aquelas tradicionais, ajudando na preservação e no resgate delas.

Marchioreto *et al.* (2021a) acrescentam que os pais/responsáveis podem colaborar ativamente nas aulas de EF, compartilhando variações das atividades realizadas. Dessa forma, cria-se um intercâmbio entre família e escola: os alunos compartilham com os adultos o que aprenderam nas aulas, os adultos sugerem novas versões, e os estudantes, por sua vez, apresentam essas sugestões aos colegas.

Assim, partindo dessa valorização do conhecimento familiar, organizei a participação dos pais/responsáveis da seguinte maneira: disponibilizei dois envelopes para cada pessoa presente: um amarelo e outro pardo. Dentro deles estavam os termos e autorizações direcionados aos adultos e o questionário para ser respondido. Um envelope era destinado aos pais/responsáveis presentes na reunião, e o outro deveria ser entregue a outro membro da família, permitindo que duas pessoas por aluno compartilhassem as brincadeiras/jogos que marcaram suas infâncias. Combinei com eles como e quando os envelopes deveriam ser devolvidos.

Dos 94 questionários disponibilizados (dois por aluno), foram devolvidos 73 (77,7%) respondidos e um em branco. O Gráfico 1 apresenta os vínculos dos respondentes com as crianças.

Gráfico 1 — Vínculo dos adultos com os alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Entre os 73 adultos que responderam ao questionário, 37 são mães e 29 são pais. Além deles, contribuíram com seus relatos seis avós e um tio. A Tabela 1 mostra a relação dessas atividades indicadas pelos participantes.

Tabela 1 — Brincadeiras/jogos relatadas pelos pais/responsáveis nos questionários

Brincadeira/jogo	Frequência	Percentual
Queimada	14	19,18
Esconde-esconde	12	16,44
Futebol	10	13,70
Faz de conta	05	6,84
Licença-bete	04	5,48
Bandeirinha	03	4,11
Polícia e ladrão	03	4,11
Amarelinha	02	2,74
Balança-caixão	02	2,74
Bolinha de gude	02	2,74
Cobra-cega	02	2,74
Pega-pegas	02	2,74
Pular corda	02	2,74
Cantigas de roda	01	1,37
Corrida do saco	01	1,37
Derrubar o litro	01	1,37
Elástico	01	1,37
Flechinha	01	1,37
Mãe da rua	01	1,37
Peteca	01	1,37
Pipa	01	1,37
Pular carniça	01	1,37
Sete pecados	01	1,37
Total	73	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No total 23 brincadeiras/jogos foram mencionadas nos questionários, e algumas delas nunca foram trabalhadas por mim nas aulas de EF da EMOTM. Esses dados revelam a diversidade de práticas corporais presentes na comunidade, que podem ser valorizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas.

As três atividades mais citadas foram queimada, esconde-esconde e futebol, concentraram juntas 49,32% dos relatos. Além dessas três, foram selecionadas outras 10 brincadeiras/jogos para compor a unidade didática¹⁵. A

¹⁵ As outras 10 práticas corporais, mencionadas com menor frequência nos questionários, não foram incluídas nas aulas desta pesquisa, mas certamente serão vivenciadas em futuras oportunidades na EMOTM.

Figura 5 reúne a descrição das 13 atividades selecionadas, com base nos relatos e as percepções dos adultos que responderam ao questionário.

Figura 5 — Descrição das 13 brincadeiras/jogos segundo os relatos dos adultos



QUEIMADA — 13 mães e 1 pai
Era um jogo com bola em que as crianças eram divididas em dois times, com o objetivo de queimar os adversários. Quando alguém era queimado, ia para o 'cemitério'. A equipe vencedora era aquela que queimava todos os oponentes primeiro.



POLÍCIA E LADRÃO — 2 pais e 1 mãe
Uma grande turma se reunia e era dividida em dois times: ladrões e policiais. A equipe dos ladrões precisava fugir dos policiais, pois, se fossem capturados, eram 'presos' e eliminados da brincadeira.

COBRA-CEGA — 2 mães
Uma criança era vendada e ela precisava pegar alguém, que então se tornava a nova cobra cega. Para ajudar o pegador, os amigos batiam palmas.



LICENÇA-BETE — 3 pais e 1 mãe
Duas duplas se enfrentavam. Uma equipe atacava, lançando a bola para tentar acertar a base do adversário, enquanto os defensores chutavam ou rebatiam a bola com um taco para bem longe. Quem lançou a bola precisava ir buscá-la, e quem defendeu corria até o outro lado do campo e voltava. Uma ida e volta gerava pontos. A cada jogada, as equipes trocavam de função entre atacar e defender.





PEGA-PEGA — 2 pais
O desafio do pegador era ser rápido, conseguir pegar outra criança e passar a função para ela.



FUTEBOL — 10 pais
Brincavam onde fosse possível: na rua, nos pastos das fazendas, já que haviam poucos campos de futebol. A bola, às vezes, era de meia, e os gols marcados com chinelos e tijolos. Escolhiam um goleiro e dividiam o restante das crianças em dois times. Não havia um tempo estipulado para terminar. Jogavam às tardes e paravam quando escurecia e não enxergavam mais a bola.



BALANÇA-CAIXÃO — 2 mães
Uma criança se sentava na calçada, enquanto as outras formavam uma fila, agachadas e apoiadas uma atrás da outra. Elas gritavam: 'Balança caixaão, balança você! Dá um tapa na bunda e vai esconder!'. Quando todos se escondiam, sobrava apenas um, que era o responsável por procurar os outros.

FAZ DE CONTA — 3 mães, 1 pai e 1 avô
As crianças brincavam sozinhas ou com amigos. Usavam bonecas feitas de espigas de milho, fingindo que eram mães e filhas. Construíam cabanas com estacas e folhas de coqueiro de gueiroba. Com caminhões, carregavam terra e areia. Além disso, faziam fogões a lenha e usavam panelas de barro para preparar comidinhas com as frutas do quintal.



BOLINHA DE GUDE — 1 pai e 1 avô
Consistia em acertar outras bolinhas com a sua própria. Quem acertasse, ganhava a bolinha atingida. Outra variação envolvia fazer cinco buracos no chão e tentar acertar a bolinha central; quem conseguisse ganhava todas as bolinhas do jogo.





ESCONDE-ESCONDE — 7 mães, 3 pais, 1 avô e 1 tio
Uma criança ficava em um lugar central, contando até 30 com os olhos fechados, enquanto as outras se escondiam. Depois, começava a procurar e, se achasse alguém, gritava o nome dessa pessoa. Quem fosse esperto corria até o local combinado (pique) sem ninguém ver e gritava: '1,2,3'. A primeira criança encontrada seria a próxima a contar.



AMARELINHA — 1 mãe e 1 avô
Desenhavam a amarelinha no chão com giz ou pedaços de tijolos. Nela, havia o início, números no meio e o final. Jogavam uma pedrinha em um dos números, pulavam pelas casas e não podiam pisar no quadrado onde a pedrinha havia caído.

PULAR CORDA — 1 pai e 1 mãe
As crianças se reuniam na porta de casa, à tarde. A corda era amarrada em um poste de luz, e uma delas ficava responsável por girar a corda. As outras faziam uma fila enorme, esperando a sua vez de pular. O vencedor era sempre aquele que conseguia pular mais vezes sem errar.



BANDEIRINHA — 2 pais e 1 mãe
As crianças eram divididas em dois times, cada equipe ficava de um lado do campo, com sua bandeirinha no fundo. O objetivo era defender a sua bandeira e tentar pegar a do adversário. Se, nesse percurso, alguém fosse pego dentro do campo do adversário, ficava parado até que alguém do seu time lhe encostasse para libertá-lo. Vencia a equipe que buscasse a bandeirinha para o seu campo primeiro.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Em síntese, a participação dos familiares no preenchimento do questionário foi extremamente proveitosa. A devolutiva permitiu identificar 23 brincadeiras/jogos tradicionais, sendo selecionadas as mais citadas para compor a unidade didática. Além disso, os relatos forneceram informações detalhadas sobre cada uma das práticas, contribuindo para o planejamento das propostas, que será apresentado no próximo subtema.

4.1.2 Planejamento das aulas e estratégias inclusivas

O primeiro passo para garantir um ensino de qualidade é planejá-lo adequadamente: escolher o conteúdo e os objetos de conhecimento, traçar os objetivos, estruturar as atividades com estratégias inclusivas, definir os métodos de avaliação e organizar os materiais necessários, além de aplicar as aulas.

Nesse contexto, Garozzi (2020) destaca o papel central do professor na transmissão dos conhecimentos presentes na sociedade para os estudantes. Segundo o autor, o sucesso desse processo está ligado à construção de um planejamento bem estruturado e à adoção de estratégias que promovam práticas significativas.

O Quadro 2 apresenta o plano de ensino de EF, elaborado para desenvolver o conteúdo de brincadeiras/jogos nas turmas de primeiro e terceiro ano do ensino fundamental da EMOTM.

Quadro 2 — Plano de ensino: brincadeiras/jogos para o primeiro e terceiro ano do ensino fundamental

Plano de ensino: Educação Física Instituição: Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim Semestre/ano letivo: 2/2024 Turmas: Primeiro e terceiro ano do ensino fundamental Faixa etária: Seis a nove anos
Conteúdo: Brincadeiras/jogos
Objetivos alinhados com a BNCC (Brasil, 2017): ● Conhecer, experimentar, desfrutar e recriar diferentes brincadeiras/jogos da comunidade, reconhecendo o valor e significado cultural dessas práticas; ● Respeitar e valorizar as diferenças individuais dos colegas, adotando atitudes de respeito, dignidade e solidariedade nas atividades propostas; ● Planejar e utilizar estratégias para superar dificuldades, incentivando a cooperação em busca de soluções; ● Propor alternativas para a prática dessas brincadeiras/jogos em outros momentos e espaços, além da EF, reconhecendo-os como recursos valiosos para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais.
Objetos de conhecimento: Brincadeiras/jogos tradicionais da comunidade como atividades de rua, com bola, de pegar e fugir, de esconder e de faz de conta.

Cronograma: Carga horária total de 8 horas e 20 minutos para cada turma ●Aula 1 — Bolinha de gude ●Aula 2 — Cobra-cega e polícia e ladrão ●Aula 3 — Bandeirinha ●Aula 4 — Amarelinha e pular corda ●Aula 5 — Futebol ●Aula 6 — Pega-pegas e faz de conta ●Aula 7 — Licença-bete ●Aula 8 — Esconde-esconde e balança-caixão ●Aula 9 — Queimada em família ●Aula 10 — Avaliação com confecção de desenhos
Estratégias metodológicas: ●Abordar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas propostas; ●Utilizar a linguagem verbal, demonstrações visuais e relatos de adultos sobre as práticas corporais; ●Organizar as vivências com dinamicidade, priorizando grupos menores; ●Aproveitar os diversos espaços da escola, como a quadra, o pátio e os jardins.
Avaliação: ●Observação sistemática de todo o processo, roda de conversa com os alunos e confecção de desenhos ao final da unidade didática.
Materiais didáticos: ●Apito, bambolês, bandeiras de cores diferentes, bolas, bolinhas de gude, bonecas, carrinhos, colchonetes, coletes coloridos, computador, cones, cordas, fita adesiva, folhas brancas, galhos, garrafas PET, giz comum, lápis de cor, miniaturas de animais, panos, pedrinhas, projetor, tacos e vendas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os objetos de conhecimento selecionados foram as 13 brincadeiras/jogos mais citadas nos questionários respondidos pelas famílias. Essas atividades foram organizadas em 10 aulas, em conformidade com as propostas de planejamento sugeridas por Darido *et al.* (2021a, 2021b) e Marchioreto *et al.* (2021a, 2021b).

Na organização do cronograma, optei por organizar os jogos com traços competitivos (bolinha de gude, bandeirinha, futebol, licença-bete e queimada) como atividade única da aula. Já as brincadeiras essencialmente lúdicas (cobra-cega, polícia e ladrão, amarelinha, pular corda, pega-pega, faz de conta, esconde-esconde e balança-caixão) foram organizadas em duplas, compondo uma aula cada. Dessa forma, foi possível distribuir as 13 atividades ao longo de nove aulas, destinando a décima para a avaliação final.

Após selecionar as brincadeiras/jogos e organizar o cronograma das aulas, o passo seguinte foi planejar em detalhe o desenvolvimento de cada proposta (etapa fundamental e, ao mesmo tempo, uma das mais desafiadoras). Precisamos considerar as características da escola, da turma e dos estudantes, a fim de elaborar experiências viáveis e que contemplem a diversidade do grupo.

Para auxiliar no planejamento em turmas que incluem alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), como os com TEA, existe o PEI, que,

segundo Salles (2018), é uma ferramenta essencial para o desenho das abordagens inclusivas. A autora destaca que esse documento reúne informações sobre dificuldades, potencialidades e aspectos que devem ser priorizados no processo educativo de alunos com NEE.

Assim, nas turmas com alunos com TEA, é fundamental que o professor busque dados sobre esses estudantes e, com base neles, elabore um planejamento com estratégias capazes de assegurar a participação e aprendizagem de todos (Leivas, 2020).

Considerando a diversidade das turmas envolvidas nesta pesquisa, especialmente a presença de três alunos com TEA (Jorge, Henrique e Luna), foi necessário pensar cuidadosamente na organização de cada aula e as estratégias inclusivas adotadas, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 — Planejamento das aulas e atividades desenvolvidas

Aula 1: Bolinha de gude	
Material	Bolinhas de gude, fita adesiva colorida e giz.
Conversa inicial	Acolher os alunos em roda, garantindo que todos se sintam bem-vindos; apresentar o tema do mês; perguntar aos alunos o que eles entendem por brincadeira/jogo; discutir as expectativas sobre realizar atividades sugeridas pelos pais/responsáveis; refletir sobre a importância de conhecer diferentes atividades praticadas na comunidade; anunciar o jogo do dia: bolinha de gude.
Bolinha de gude	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; ler depoimentos de adultos sobre o jogo bolinha de gude; organizar a turma em grupos; cada grupo delimita um espaço de jogo com fita adesiva branca e desenha um triângulo no centro com giz; distribuir bolinhas de gude para cada grupo; cada aluno inicia com uma bolinha, enquanto as demais ficam dentro do triângulo; um aluno joga sua bolinha em direção às que estão no triângulo; se acertar alguma, fica com ela e passa a vez para o próximo; o jogo termina quando todas as bolinhas do triângulo forem conquistadas; o vencedor é aquele que coletar mais bolinhas de gude; repetir o jogo para reforçar a aprendizagem; guardar os materiais e organizar o espaço/quadra.
Avaliação	Reunir os alunos em roda para refletir sobre sua participação; discutir aspectos como envolvimento e aprendizagem ao longo da atividade.
Aula 2: Cobra-cega e polícia e ladrão	
Materiais	Bambolês, cones e vendas.
Conversa inicial	Acolher os alunos em roda; apresentar as atividades do dia: cobra-cega e polícia e ladrão; perguntar aos alunos o que eles sabem sobre essas brincadeiras.
Cobra-cega	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; compartilhar depoimentos de adultos sobre cobra-cega; dividir a quadra em três espaços para melhor organização; organizar a turma em três grupos e posicioná-los nos espaços; escolher uma criança para iniciar a brincadeira como o personagem principal; o aluno vendado deve se movimentar para encostar em alguém; passar a função para outro colega que se tornará a nova cobra-cega; orientar os alunos a ajudarem a cobra-cega batendo palmas ou chamando pelo nome; reforçar a importância de cuidar da segurança da cobra-cega, evitando locais de risco.
Polícia e ladrão	Ler depoimentos de adultos sobre polícia e ladrão; definir o espaço da brincadeira; determinar um local específico como 'cadeia', onde ficarão os alunos pegos; estabelecer um 'pique', onde os ladrões estarão protegidos e não poderão ser

	pegos; escolher alunos para representar os policiais; explicar que os policiais utilizarão bambolês para capturar os colegas, que representarão os ladrões; reiniciar a atividade trocando os papéis de policiais e ladrões, permitindo que todos experimentem os dois personagens.
Avaliação	Reunir os alunos em roda para discutir as atividades do dia; refletir sobre a participação e os desafios enfrentados.
Aula 3: Bandeirinha	
Materiais	Cones, coletes coloridos, duas bandeiras de cores diferentes e apito.
Conversa inicial	Receber os alunos de forma acolhedora; organizá-los em roda; apresentar a atividade do dia: bandeirinha; perguntar aos alunos o que sabem sobre esse jogo e ouvir suas experiências.
Bandeirinha	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; compartilhar depoimentos de adultos sobre a bandeirinha; utilizar cones para marcar o meio da quadra e delimitar o espaço de cada equipe; posicionar uma bandeira no fundo do espaço de cada equipe; organizar os alunos em três equipes, estabelecendo um sistema de rodízio; explicar que duas equipes jogam enquanto a terceira aguarda sua vez; a equipe atacante tenta atravessar o espaço adversário, alcançar a bandeirinha e trazê-la para seu lado; quem for pego no espaço adversário deve permanecer parado até ser salvo por um colega com um toque na mão; após cada rodada, a equipe que estava de fora entra no jogo, substituindo uma das equipes anteriores; utilizar o apito para iniciar e finalizar cada rodada; reforçar a importância do respeito às regras; adicionar um novo desafio: as equipes passam a atacar e defender simultaneamente; orientar as equipes a organizarem estratégias sobre quem defenderá e quem tentará capturar a bandeirinha.
Avaliação	Reunir os alunos em roda para refletir sobre a experiência da aula; incentivar todos a compartilharem suas opiniões.
Aula 4: Amarelinha e pular corda	
Materiais	Giz branco, pedrinhas e cordas de pular.
Conversa inicial	Receber os alunos com entusiasmo; apresentar brevemente as atividades do dia: amarelinha e pular corda; perguntar aos alunos o que sabem sobre essas brincadeiras.
Amarelinha	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; ler depoimentos de adultos sobre amarelinha; organizar a turma em duplas e fornecer giz branco; cada dupla desenha sua própria amarelinha na quadra e brincam juntos; demonstrar e explicar as regras; jogar a pedrinha na primeira casa e pular até a última, retornando ao início; nas casas únicas, apoiar apenas um pé; nas casas duplas, um pé em cada uma; não pisar na casa onde está a pedrinha; após concluir o trajeto, passar a pedrinha para o próximo colega; incentivar os alunos a visitarem as amarelinhas de outras duplas.
Pular corda	Ler depoimentos de adultos sobre pular corda; dividir a turma em grupos, distribuindo uma corda para cada; duas crianças seguram as extremidades da corda e giram; um aluno fica no centro pulando, enquanto os demais aguardam a vez; reforçar que a corda deve ser girada de maneira sincronizada e em velocidade moderada; estabelecer revezamento de segurar a corda e pular; ensinar músicas tradicionais para acompanhar a brincadeira, como 'qual é a letra do(a) seu(a) namorado(a): A, B, C....' e 'salada, saladinha, bem temperadinha, com água, sal, pimenta e fogo!'; para alunos com dificuldade em pular a corda em movimento, sugerir a variação 'cobrinha', em que a corda é movimentada no chão de forma ondulada para facilitar o salto.
Avaliação	Reunir os alunos para discutir as atividades realizadas; incentivar a reflexão sobre a participação, desafios e aprendizados da aula.
Aula 5 — Futebol	
Materiais	Bolas de futebol, garrafas PET, coletes coloridos e apito.
Conversa inicial	Receber os alunos de forma acolhedora; apresentar a atividade do dia: futebol; perguntar aos alunos o que sabem sobre essa prática.
Futebol	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; ler depoimentos de adultos sobre o futebol; organizar a quadra em dois espaços distintos; dividir a turma em dois grupos e fornecer a cada um uma bola, quatro garrafas PET para delimitar os gols e coletes coloridos para identificar as equipes;

	definir as regras coletivamente com os alunos; explicar que os jogadores de linha não podem tocar a bola com as mãos, enquanto os goleiros podem usar qualquer parte do corpo para defender o gol; designar um aluno para buscar a bola quando sair pela lateral e outro para buscar quando sair pelo fundo; garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de jogar tanto no campo quanto no gol; estimular o respeito às regras e cuidado com os colegas.
Avaliação	Reunir os alunos para refletir sobre a experiência da aula; informar que, no próximo encontro, poderão trazer brinquedos como bonecas, carrinhos e panelinhas para as atividades.
Aula 6: Pega-pegas e faz de conta	
Materiais	Bambolê, bonecas, carrinhos, panos, galhos, colchonetes e miniaturas de animais.
Conversa inicial	Receber os alunos de forma acolhedora; apresentar as atividades do dia: pega-pegas e faz de conta; perguntar aos alunos o que sabem sobre essas brincadeiras.
Pega-pegas	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; ler depoimentos de adultos sobre pega-pegas; escolher crianças para começar como pegadores, que tentam tocar os colegas com um bambolê para 'congelá-los'; quando um aluno for pego, ele se torna uma estátua e deve permanecer parado; um colega pode salvá-lo passando por baixo de suas pernas, permitindo que ele volte a brincar; todos os participantes só podem correr sobre as linhas da quadra; alternar os pegadores a cada rodada.
Faz de conta	Ler depoimentos de adultos sobre faz de conta; explicar que é o momento de explorar a criatividade, transformando o jardim em um espaço imaginativo; as crianças utilizarão bonecas, carrinhos e outros brinquedos, além de materiais como galhos, panos, colchonetes e miniaturas de animais; incentivar os alunos a explorarem esses materiais e convidarem colegas para brincar juntos.
Avaliação	Reunir os alunos para refletir sobre as experiências da aula; avaliar o envolvimento da turma com os materiais e colegas.
Aula 7: Licença-bete	
Materiais	Bolas, tacos, garrafas PET, coletes coloridos e cones.
Conversa inicial	Receber os alunos com entusiasmo; apresentar brevemente a atividade do dia: licença-bete; perguntar aos alunos o que sabem sobre esse jogo.
Licença-bete	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; ler depoimentos de adultos sobre licença-bete; dividir a quadra em três espaços, cada um destinado a dois times; organizar a turma em grupos; explicar a dinâmica do jogo; uma equipe ataca, lançando a bola com as mãos para tentar acertar os alvos (garrafas) do adversário; a equipe adversária defende, tentando rebater (taco) a bola para longe e impedir que seus alvos sejam derrubados; a equipe ganha um ponto ao conseguir derrubar um alvo com o lançamento; após todos participarem, as equipes trocam de função; para aumentar o desafio, acrescentar duas novas ações; quem lançou a bola deve recuperá-la e levá-la a um local pré-definido antes que a equipe adversária realize sua ação; enquanto a bola é recuperada, a equipe defensora corre até o outro lado, toca o alvo adversário e retorna ao seu lado, essa ação, se concluída antes que a bola seja recuperada, também gera um ponto.
Avaliação	Reunir os alunos para discutir as atividades realizadas; incentivar os alunos a compartilharem o que mais gostaram e o que aprenderam na aula.
Aula 8: Esconde-esconde e balança-caixão	
Materiais	Nenhum.
Conversa inicial	Receber os alunos com entusiasmo; explicar as atividades do dia: esconde-esconde e balança-caixão; perguntar aos alunos o que eles sabem sobre essas brincadeiras.
Esconde-esconde	Os ajudantes do dia escolhem e conduzem os movimentos de aquecimento; ler depoimentos de adultos sobre esconde-esconde; escolher um local central no espaço de jogo; estabelecer um local específico para as crianças ficarem ao voltar ao centro, de modo que não atrapalhem a sequência da atividade; definir com a turma os espaços da escola que podem ser utilizados para esconder-se, priorizando a segurança; uma criança, de olhos fechados, conta de 0 a 30 enquanto os colegas se escondem; ao final da contagem, a criança começa a procurar os colegas; quando um aluno for encontrado, o procurador deve gritar seu nome; se alguma criança conseguir sair do esconderijo e chegar ao local central sem ser visto, deve gritar seu próprio nome; a rodada termina quando todos voltam

	ao local central; outro estudante inicia a próxima rodada como procurador.
Balança-caixão	Ler depoimentos de adultos sobre balança-caixão; organizar a turma em pequenos grupos; um colega apoia-se na parede, enquanto os outros formam uma fila, apoiando os braços e a cabeça no colega à frente; todos devem cantar: 'balança-caixão, balanço você, dá um tapa na bunda e vai esconder!'; nesse momento, o último da fila se solta e se esconde; o processo se repete até que todos estejam escondidos; o aluno que estava na frente é responsável por procurar os colegas escondidos; incentivar que as crianças escolham esconderijos diferentes e que revezem a função de quem fica na frente.
Avaliação	Reunir os alunos para refletir sobre as experiências da aula: perguntar o que foi mais divertido e o que poderia ser melhorado; explicar que no próximo encontro, os pais/responsáveis serão convidados especiais e descrever brevemente o que acontecerá.
Aula 9: Queimada em família	
Materiais	Bola, cones, coletes coloridos e picolés.
Conversa inicial	Receber os alunos e seus pais/responsáveis com entusiasmo; apresentar a atividade do dia: queimada; perguntar aos alunos o que sabem sobre esse jogo.
Queimada	Cada criança auxilia seu familiar, conduzindo-o durante o aquecimento; delimitar a área de jogo utilizando cones; dividir os participantes em duas equipes; cada equipe será composta por duplas formadas por um adulto e uma criança, que atuarão como um único jogador; se um membro da dupla for eliminado, o outro também será; um representante de cada equipe começa no 'cemitério'; quem estiver com a posse da bola tenta acertar um membro da equipe adversária; a equipe adversária pode desviar ou segurar a bola para evitar ser atingida; quem for acertado vai para o cemitério, localizado atrás da equipe adversária; os jogadores no cemitério podem tentar acertar os adversários, mas não retornam ao jogo; vence a equipe que eliminar todos os integrantes da equipe adversária; incentivar o revezamento da bola entre os participantes.
Avaliação	Reunir os alunos e adultos para refletir sobre a aula; permitir que todos compartilhem suas reflexões.
Picolés	Agradecer a presença e participação dos alunos e adultos; distribuir picolés como forma de confraternização.
Aula 10: Avaliação com confecção de desenhos	
Materiais	Computador, projetor, folhas brancas e lápis de cor.
Conversa inicial	Realizar o acolhimento dos alunos; apresentar o objetivo da aula: uma avaliação lúdica, em que os alunos representarão sua atividade favorita da temporada por meio de um desenho; exibir fotos das brincadeiras/jogos realizadas: bolinha de gude, cobra-cega, polícia e ladrão, bandeirinha, amarelinha, pular corda, futebol, pega-pega, faz de conta, licença-bete, esconde-esconde, balanço-caixão e queimada.
Atividade de desenho	Entregar uma folha branca para cada aluno; explicar que o desenho deve refletir a experiência que mais gostaram ao longo da unidade didática; incentivar a inclusão de detalhes, como o local da atividade, as pessoas envolvidas e as ações realizadas; solicitar que cada criança escreva o nome da atividade e seu próprio nome no verso da folha; recolher todos os desenhos ao final do encontro para análise e registro.
Conversa final	Elogiar o empenho e capricho dos alunos na realização dos desenhos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Algumas estratégias inclusivas foram incorporadas no planejamento das aulas. A primeira delas foi contextualizar cada atividade, criando oportunidades para que os alunos compartilhassem experiências anteriores com as brincadeiras/jogos. Essa troca valoriza os saberes de cada criança e contribuiu para um ambiente previsível e acolhedor.

Essa estratégia também é adotada pela professora de EF do estudo de Garozzi (2020, p. 81). Ela mantém um diálogo constante com sua turma, permitindo que os alunos participem das conversas e compartilhem suas “experiências, dúvidas, descobertas, interesses e curiosidade.”.

Antes de cada atividade, li para os alunos depoimentos dos pais/responsáveis sobre a brincadeira/jogo a ser vivenciada, isso despertava a curiosidade, imaginando o que estava por vir. Combinei instrução verbal e demonstração visual na explicação de cada vivência. A demonstração contou com o apoio dos ajudantes do dia¹⁶.

Os alunos com TEA se beneficiam da combinação entre instrução verbal e demonstração. Ao observar uma demonstração concreta, conseguem visualizar a ação e imitá-la, o que nem sempre é possível com explicações exclusivamente verbais. Além disso, a instrução verbal se mostra eficaz durante a execução das tarefas (Garozzi, 2020).

Outra estratégia adotada foi a realização das atividades em grupos menores, possibilitando que os alunos participassem ativamente ao longo de toda a aula. Em vivências como bolinha de gude, cobra-cega, amarelinha, pular corda, futebol, faz de conta, licença-bete e balança-caixão, realizamos em duplas, trios ou pequenos grupos. Essa dinâmica evita longos períodos de inatividade, como esperar para pular amarelinha ou assumir o papel de cobra-cega.

Já as atividades de bandeirinha, pega-pega, esconde-esconde e queimada foram realizadas com todos os alunos juntos, devido à necessidade de maior espaço para essas práticas.

Garozzi (2020) também defende o uso de pequenos grupos nas aulas de EF. Argumenta que essa abordagem reduz o tempo de espera, aumenta as oportunidades de participação e proporciona uma experiência mais completa da atividade. Além disso, seu estudo evidenciou uma interação mais significativa entre um aluno com TEA e seus colegas quando essa estratégia foi utilizada.

A mesma proposta foi adotada pela professora participante da pesquisa de Salles (2018). Ela organizou pequenos grupos para favorecer a interação entre crianças com TEA e seus pares nas práticas.

¹⁶ Os ajudantes do dia eram três alunos responsáveis por auxiliar em diferentes momentos da aula, como durante o alongamento, nas demonstrações das atividades, na organização dos materiais e outras demandas. O rodízio entre os alunos seguiu a ordem da lista de chamada, garantindo que todos tivessem a oportunidade de exercer essa função nas aulas.

Outra ação incorporada no planejamento foi o uso de espaços além da quadra, explorando novas possibilidades para a realização das brincadeiras/jogos. Salles (2018) destaca que, em uma brinquedoteca, as crianças eram incentivadas a explorar diferentes ambientes além daquele espaço. O objetivo dos professores era proporcionar experiências diversificadas ao público com e sem deficiência que frequentavam o local.

Ao longo das aulas, outras intervenções foram adotadas, pois conforme enfatizam Siqueira e Chicon (2020), o planejamento não funciona exatamente como previsto no papel e é fundamental que o professor mantenha uma postura flexível em relação ao plano de aula. Os autores destacam que o andamento da proposta é imprevisível, podendo surgir obstáculos ou novas ideias que precisam ser consideradas e ajustadas.

Em resumo, essa segunda etapa da gestão da unidade didática de brincadeiras/jogos começou com um planejamento cuidadoso, organizando as atividades sugeridas pelos familiares, ora como propostas únicas, ora em conjunto com outras.

O planejamento de cada momento levou em conta o perfil das turmas com alunos com TEA, adotando abordagens específicas, como a contextualização prévia de cada atividade, a leitura de relatos dos familiares, o uso combinado de instruções verbais e demonstrações visuais com o apoio de ajudantes, a organização das atividades em pequenos grupos e a exploração de ambientes alternativos além da quadra.

Com base nesse planejamento estruturado, mas flexível, as aulas foram aplicadas nas turmas participantes da pesquisa. O próximo tema desta dissertação abordará aspectos positivos vivenciados durante o desenvolvimento da unidade didática.

4.2 Vivências inclusivas nas brincadeiras/jogos

Neste segundo tema, discuto as experiências positivas vivenciadas pelos estudantes com e sem TEA e seus familiares durante o desenvolvimento das aulas, realizadas entre os dias 9 de agosto e 13 de setembro de 2024.

Serão abordados os conhecimentos prévios, as expectativas, as interações dos três estudantes com TEA com seus colegas e adultos, os momentos

de protagonismo, engajamento e potencialidades de Jorge, Henrique e Luna, além dos sentimentos e memórias positivas relatadas por todos os envolvidos ao final das atividades.

4.2.1 Familiaridade e expectativas dos alunos com e sem TEA com as práticas corporais

No início de cada aula os alunos foram organizados em círculo e tiveram a oportunidade de compartilhar sua familiaridade e expectativas em relação à atividade que seria realizada. Essa estratégia adotada teve como objetivo valorizar as experiências de cada criança e, ao mesmo tempo, prepará-las para o que estava por vir.

Nesse contexto, ao serem anunciadas, algumas brincadeiras/jogos despertaram grande entusiasmo entre os alunos, que prontamente compartilharam seus saberes. O Quadro 4 apresenta as falas registradas¹⁷ dos três alunos com TEA, sobre os conhecimentos e expectativas que demonstraram em relação às atividades anunciadas.

Quadro 4 — Relatos de Jorge, Henrique e Luna sobre conhecimentos e expectativas com as brincadeiras/jogos

Relato	Aula
Jorge afirmou que conhecia, mas mudou a resposta, dizendo que nunca tinha brincado e achava chato. (p. 47)	Amarelinha e pular corda
Jorge comentou que conhecia, mas nunca havia jogado, apenas assistido na televisão. (p. 34)	Bandeirinha
Henrique quis participar e disse: jogo é brincadeira e brincadeira é jogo. (p. 13)	Bolinha de gude
Jorge comentou que brincadeira era pega-pega na linha, mas não soube definir o que era jogo. (p. 14)	Bolinha de gude
Jorge adiantou: “Eu já brinquei, é como gato mia.”. (p. 23)	Cobra-cega e polícia e ladrão
Henrique afirmou que não conhecia cobra-cega. (p. 23)	Cobra-cega e polícia e ladrão
Quando perguntei quem conhecia polícia e ladrão inúmeras mãos levantaram, acompanhadas de gritos: “Eu!”. Henrique e Jorge conhecia, esse último levantou os dois braços. (p. 23)	Cobra-cega e polícia e ladrão
As duas práticas do dia foram anunciadas, cobra-cega e polícia e ladrão... Luna sorriu e bateu palmas, demonstrando mais entusiasmo pela segunda	Cobra-cega e polícia e ladrão

¹⁷ Os três alunos com TEA que participaram da pesquisa, estiveram presentes na maioria das aulas. Jorge esteve ausente na aula que abordou as brincadeiras de pega-pega e faz de conta; Henrique faltou no encontro em que jogaram bandeirinha e precisou ir embora assim que começou a atividade de futebol; já Luna não participou na experiência com esconde-esconde e balança-caixão.

brincadeira. (p. 28)	
No pátio, os 22 alunos organizaram suas garrafinhas e sentaram em círculo... Jorge, empolgado, pulava em frente aos equipamentos, dizendo: "Oi, mais um vídeo!". (p. 114)	Esconde-esconde e balança-caixão
Anunciei as atividades do dia, esconde-esconde e balança-caixão. A primeira foi recebida com comemorações. Jorge levantou as mãos e girou de joelhos no chão. Quando perguntei Henrique se ele conhecia as atividades, ele acenou que sim. Jorge e Fernando ficaram animados e levantaram ao ouvir o nome da segunda brincadeira. (p. 115-116)	Esconde-esconde e balança-caixão
Jorge quis compartilhar seu conhecimento: "Um jogador tem que ficar lá no gol. O outro precisa acertar a bola lá.". (p. 61)	Futebol

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por meio desses registros, observei que as brincadeiras polícia e ladrão, esconde-esconde e balança-caixão geraram grande empolgação em Jorge, Henrique e Luna, evidenciado por suas reações ao ouvir o anúncio: bater palmas, levantar os braços ou até mesmo levantar do chão.

Jorge, que possui um perfil mais comunicativo, compartilhou seu conhecimento sobre cobra-cega e futebol, demonstrando certa proximidade com essas atividades. Tanto ele quanto Henrique e Luna já conheciam as demais práticas corporais, com exceção dos jogos licença-bete e bandeirinha. A respeito do último, Jorge comentou que já havia visto na televisão, mas nunca experimentou.

Um fato curioso ocorreu em relação à brincadeira pular corda, conhecida por todos. Inicialmente, Jorge afirmou que sabia como brincar, mas logo voltou atrás, dizendo que nunca havia participado e acrescentou que achava a tarefa chata. Provavelmente, ele não possui lembranças prazerosas com essa atividade, influenciando sua opinião negativa.

A familiaridade proporciona às pessoas com TEA uma sensação de preparo e confiança, pois saber como as práticas corporais são realizadas contribui para uma participação mais efetiva (Arnell; Jerlinder; Lundqvist, 2018). Expor antecipadamente aos alunos com TEA o que será trabalhado (especialmente quando se trata de tarefas que já estão familiarizados) gera uma sensação de segurança e tranquilidade (Nabeiro; Silva, 2019).

Nesse sentido, o estudo de Siqueira e Chicon (2020) demonstrou que a participação de um aluno com TEA nas aulas de EF foi potencializada quando ele já possuía familiaridade com as vivências. A familiarização com as atividades acontecia em um momento individual, como no AEE, para depois serem desenvolvidas na aula de EF regular, junto com os demais estudantes da turma.

Esses sentimentos não foram exclusivos de Jorge, Henrique e Luna. Os alunos sem TEA também demonstraram grande empolgação diante dos conteúdos anunciados. Além disso, seus saberes enriqueceram as rodas de conversa, revelando diversas histórias, conforme ilustram os registros apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 — Relatos dos alunos sem TEA sobre conhecimentos e expectativas com as brincadeiras/jogos

Relato	Aula
"A gente tem que jogar a pedrinha e depois não pode pular no quadradinho que tá, volta e pega a pedrinha.". (p. 46)	Amarelinha e pular corda
Um menino contou que tem um tapete de amarelinha em casa (p. 47)	Amarelinha e pular corda
Uma criança comentou que pula corda com outras pessoas e gosta da música da pimenta. (p. 47)	Amarelinha e pular corda
"Você pode escolher até quantos números ela vai, mas o normal é nove. Você faz os quadradinhos, tem o céu e a terra.". (p. 55)	Amarelinha e pular corda
"Gosto daquela música que fala para colocar a mão no chão.". (p. 55)	Amarelinha e pular corda
"Um time de um lado, outro de outro lado. A pessoa do time de lá tem que roubar a bandeira no outro lado. Se as pessoas pegar, vai ter que ficar parado, congelado. Se a pessoa ir lá onde tem a bandeira pegar e voltar pro time dele, vence.". (p. 34)	Bandeirinha
"Tem que correr, não deixar os outros encostar em você, pegar a bandeira e sair para a área do time.". (p. 41)	Bandeirinha
"Lá na minha roça, quando tava meus primos, eu pegava uma blusa de frio, amarrava no olho e ia pro quarto da minha mãe. Era gato mia ou cobra-cega. A cobra cega podia falar 'peixinho fora d'água', e nós falava 'tem'.". (p. 28)	Cobra-cega e polícia e ladrão
"Um dia eu tava numa escolinha particular, brincando de polícia e ladrão. Era um monte de menino, aí eu escondia e eles tentava achar.". (p. 29)	Cobra-cega e polícia e ladrão
Anunciei a atividade principal do dia: futebol, fazendo algumas crianças comemorarem bastante, já que todos conheciam o jogo. (p. 67)	Futebol
Um menino compartilhou: "Com os meus irmãozinhos pequenininhos dá pra eu treinar", e acrescentou: "Jogava no Santa Cruz e no Luizinho, mas minha mãe me tirou.". Ele disse que pretende jogar em outro lugar, o "Bola Cheia.", e descreveu como brinca: "Quando eu tô jogando na rua, eu pego o chinelo e marco o gol. Quando tô na roça, pego uns pauzinhos que eu memo fiz, finco no chão e fico brincando com meus primos. Minha família inteira gosta de futebol.". (p. 67-68)	Futebol
"Eu brinco com várias pessoas, com meus amigos, primos, irmão, no Santa Cruz, na Alzira e no Lagoa Tênis Clube.". (p. 68)	Futebol
"Jogo mais sozinho. O meu melhor dia da semana é na segunda, posso jogar a hora que eu quiser.". (p. 68)	Futebol

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em suma, os relatos dos estudantes com e sem TEA demonstram que a unidade didática, construída a partir das contribuições familiares, despertou reconhecimento e entusiasmo. Muitas das experiências mencionadas remetem a momentos vividos fora da escola, ao lado de primos, irmãos e amigos, ou em ações

individuais. Os locais citados, como a roça, quadras de bairro, clubes e escolinhas, reforçam o vínculo com as brincadeiras/jogos.

Assim, a estratégia de intercâmbio com as famílias e a oportunidade dos alunos compartilharem lembranças favoreceram a previsibilidade nas aulas, especialmente para aqueles com TEA.

4.2.2 Interações entre estudantes com TEA e seus colegas de turma

Após o momento de diálogo inicial, em que as atividades foram anunciadas, expliquei e demonstrei cada uma delas com o auxílio dos ajudantes do dia. Em seguida, todos os estudantes participaram das vivências. Embora algumas adaptações tenham sido necessárias em relação aos relatos dos pais/responsáveis, as características principais das brincadeiras/jogos foram preservadas.

Ao vivenciá-las, Jorge, Henrique e Luna demonstraram um forte vínculo com determinados colegas (aqui identificados com nomes fictícios), que se consolidaram como suas referências nas aulas de EF, conforme ilustram os relatos apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 — Relatos que evidenciam vínculos e referências de Jorge, Henrique e Luna nas aulas

Relato	Aula
Jorge e Henrique	
Jorge desceu as escadas rapidamente, guardou a garrafa, conversou com a câmera e sentou ao lado de Lucas, seu amigo. (p. 46)	Amarelinha e pular corda
Quando os estudantes começaram a organizar as duplas, Jorge foi surpreendido por Lucas, que o abraçou, formando dupla. Henrique correu e se juntou a dois meninos, formando um trio. (p. 48)	Amarelinha e pular corda
Enquanto os grupos vestiam os coletes, Jorge conversava com seus colegas e fazia movimentos como se estivesse treinando para proteger seu espaço. (p. 35)	Bandeirinha
Durante o quinto jogo, Jorge e sua equipe assistiram do banco, enquanto conversava com Fernando. (p. 36)	Bandeirinha
Jorge e Henrique, ainda conversando, caminharam tranquilamente até o círculo e sentaram ao lado de Fernando, amigo em comum. (p. 13)	Bolinha de gude
Jorge sempre movia em direção a Fernando, enquanto Henrique tentava aproximar dos dois. (p. 14)	Bolinha de gude
No grupo C, havia uma composição mista de cinco meninas e três meninos: Fernando, Jorge e Henrique. (p. 24)	Cobra-cega e polícia/ladrão
No caminho... Jorge conversava animado com Fernando, fazendo movimentos de dança, enquanto Henrique, no final da fila, observava o ambiente. (p. 114)	Esconde-esconde e balança-caixão
Durante a explicação... Jorge e Fernando... estavam juntos, e, ao ouvirem a música, começaram a brincar, dando tapinhas no bumbum um do outro. (p. 120)	Esconde-esconde e balança-caixão
Maia aproximou de Jorge e lhe deu a mão. Fernando fez o mesmo. Em seguida,	Esconde-

Henrique correu e segurou a mão de Fernando. Jorge olhou e fez um bico, mas formaram o grupo e foram para perto de uma parede. (p. 120)	esconde e balança-caixão
A equipe verde foi composta por Jorge, seus amigos Fernando e Lucas, além de Maia e um menino. (p. 63)	Futebol
Os alunos sentaram... e Jorge, Fernando e Henrique ficaram juntos. (p. 89)	Licença-bete
Jorge, Fernando e Maia já estavam de mãos dadas, e Lucas e outra menina juntaram a eles. Henrique correu para completar o grupo de seis. De mãos dadas, começaram a saltitar de felicidade. (p. 90)	Licença-bete
Henrique, com sua sacola de miniaturas de animais, ficou inicialmente perdido, mas aproximou de Fernando, que tinha um tratorzinho... Lucas, que não havia trazido brinquedos de casa, pegou emprestadas algumas vaquinhas da escola e juntou a Fernando e Henrique. (p. 76-77)	Pega-pegas e faz de conta
As crianças ficaram comigo até terminarem os picolés, sentados em grupinhos e conversando sobre a aula e outros assuntos... Jorge e Henrique aproximaram de Fernando, e os três ficaram juntos até o final do encontro. (p. 133-134)	Queimada
Luna	
Luna e Amanda foram as últimas e tentaram juntar a Adriano e Bruno, mas como não havia espaço para elas, decidiram sentar em outro local do círculo. (p. 40)	Bandeirinha
Luna ficou próxima de Adriano e Bruno, realizando o aquecimento juntos. (p. 41)	Bandeirinha
Luna correu para perto de Adriano, formando o time branco com Amanda, Bruno e outros dois colegas. (p. 41)	Bandeirinha
Luna correu animada para o círculo e sentou em um local ensolarado, ao lado de seus melhores amigos, Adriano e Bruno. (p. 19)	Bolinha de gude
Luna segurou a mão de Adriano, enquanto Bruno e outros dois meninos se juntaram ao grupo. (p. 21)	Bolinha de gude
Inicialmente ficou em um lugar, mas mudou para o outro lado da roda, onde estavam Adriano e Bruno, seus amigos. (p. 28)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Grupo C: Adriano, Bruno, Luna e mais quatro meninas. (p. 29)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Os alunos sentaram para organizar o jogo de futebol. Luna esperou seus amigos e ficaram juntos. (p. 69)	Futebol
Luna deu as mãos para Adriano e juntaram a Bruno e outro menino, formando a equipe verde. (p. 70)	Futebol
Luna estava com seus amigos Adriano e Bruno, sentaram juntos, aguardando o início da aula. (p. 97)	Licença-bete
As crianças se organizaram em trios... Luna juntou a Adriano e Bruno. (p. 99)	Licença-bete
Algumas meninas chamaram Luna para assinar uma folha, pois estavam formando um grupo da 'turma da mônica'. (p. 79)	Pega-pegas e faz de conta

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com base nesses relatos, percebi que Jorge e Henrique fazem parte do mesmo círculo de amizades, tendo como principal referência o colega Fernando. Em alguns momentos, Lucas e Maia também demonstraram um vínculo com os dois meninos. Luna, por sua vez, possui três colegas como referências na turma: Adriano, Bruno e Amanda. Ao longo das aulas, os três alunos com TEA buscaram sempre aproximar desses colegas, ou vice-versa.

No caminho até a quadra, realizado em fila, Jorge, Henrique e Luna já caminhavam conversando com seus amigos. Na organização do círculo inicial e final (assim como em outros momentos que sentavam para ouvir orientações) eles sempre procuraram ficar próximos. Jorge manteve-se grudado em Fernando,

enquanto Henrique geralmente sentou por perto. Luna por sua vez, procurava Adriano e Bruno, embora, em algumas ocasiões, Amanda também foi sua companhia.

As vivências, quase sempre, foram em grupo, e raramente intervi nessa organização, permitindo que as crianças escolhessem com quem desejavam realizar. Dessa forma, os grupos foram constantemente formados pelos estudantes com TEA junto aos seus colegas de referência, demonstrando um sentimento de bem-estar entre eles.

Nesse contexto, Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018) afirmam que pessoas com TEA sentem mais confiança quando têm a liberdade de estarem próximas daqueles em que confiam. Araujo (2019) acrescenta que essa proximidade com colegas que possui um vínculo favorece a participação da criança com TEA nas propostas.

A autora supracitada destaca que alguns colegas possuem uma sensibilidade diferenciada, apresentando atitudes acolhedoras que promovem uma maior proximidade com as crianças com TEA. Em seu estudo, observou duas meninas que, de maneira espontânea, tomavam a iniciativa de aproximar do colega com TEA e convidá-lo para brincar. Uma delas fazia questão de estar junto ao menino em todos os momentos e ele reagia positivamente, construindo momentos de diversão em conjunto.

Garozzi (2020) também observou que algumas crianças, especialmente duas colegas, sempre buscavam estar próximas de um aluno com TEA, incentivando a participação do menino nas atividades. Esse vínculo despertava o prazer pela EF. De forma semelhante, Siqueira e Chicon (2020) relatam que os colegas mais próximos das crianças com TEA funcionam como estimuladores na aula, evitando que o brincar aconteça sem interação social.

Assim, os colegas Fernando, Lucas, Maia, Adriano, Bruno e Amanda atuaram como importantes motivadores de Jorge, Henrique e Luna nas aulas de EF. Essa amizade foi benéfica para todos os envolvidos. A seguir, o Quadro 7 apresenta os registros que evidenciam como os colegas de referência incentivaram Jorge nas atividades.

Quadro 7 — Relatos que evidenciam a motivação proporcionada pelos colegas de referência de Jorge durante as atividades

Relato	Aula
Lucas começou a desenhar um caminho enorme de círculos, que começava de um lado da quadra e ia até o outro. Quando Jorge viu, ficou interessado, correu ao lado do desenho, indo e voltando. Ele mostrou para outras duplas, que começaram a pular aquele caminho como se fosse uma amarelinha, mas Jorge logo disse que aquilo não era o que eles pensaram. Ao ver os outros pulando, ele também quis participar e começou a pular com um pé só, abrindo um largo sorriso (p. 49)	Amarelinha e pular corda
Fernando estava jogando muito bem, para a alegria de Jorge, que ficava empolgado a cada acerto do amigo. (p. 16)	Bolinha de gude
Jorge participou ativamente, aventurando-se mais, ficando atrás da cobra, cutucando pelas costas e correndo. Fernando frequentemente segurava Jorge para que a cobra aproximasse dele, mas quando isso acontecia, os dois corriam juntos, rindo (p. 25)	Cobra cega e polícia/ladrão
Na rodada seguinte, Jorge ficou na frente. Cantaram a música e seus amigos foram escondendo um por um. Fernando, novamente, deu um tapa no bumbum de Jorge, que reagiu com um grito, rindo. Depois que as crianças esconderam, ele cantou a música sozinho e começou a procurar. Encontrou Maia e Fernando, que estavam juntos, e os três se uniram para procurar Henrique. (p. 121)	Esconde-esconde e balança-caixão
O aquecimento continuou, e chamei os estudantes que usavam bicicleta para chegar à escola, fazendo Jorge correr... Fernando e Lucas participaram, enquanto Jorge torcia por seus amigos. (p. 62)	Futebol
Às vezes, ele e Fernando se desligavam da partida, ficavam abraçando, dando as mãos e girando, mas voltavam à atividade. (p. 64)	Futebol
Ele se juntou a Fernando para brincar. Os dois passaram a correr juntos, como na corridinha de aquecimento. (p. 125)	Queimada
Jorge aproximou de Fernando, que estava na mesma equipe. (p. 130)	Queimada
No cemitério... continuou observando o jogo, reagindo às ações e gritando o nome de sua amiga Maia, que ainda estava em campo... Quando Maia foi queimada e chegou ao cemitério, Jorge aproximou e perguntou se ela havia sido acertada. (p. 131)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados mostram que, enquanto participavam, Jorge frequentemente aproximou de Fernando, ou vice-versa, como observado na brincadeira cobra-cega. Jorge já estava vivenciando a atividade, aproximava da cobra, às vezes cutucava e corria para longe. A motivação despertada por Fernando em Jorge vinha dos momentos em que o segurou próximo à cobra-cega, não por maldade, mas como parte do brincar. Quando o personagem aproximava, os dois corriam juntos, sempre sorrindo. Essa interação aumentou a adrenalina e o engajamento na vivência.

Lucas também teve um papel importante na dinâmica de amarelinha, especialmente no dia em que Fernando esteve ausente, tornando-se a principal referência para Jorge naquela ocasião. Lucas formou dupla com Jorge e juntos desenharam uma amarelinha. Enquanto Jorge brincava na tradicional, Lucas construiu um caminho mais longo, como se fosse uma amarelinha gigante. Jorge achou a ideia interessante, aproximou e, após ver outros colegas experimentando a

nova proposta, decidiu participar também. Essa versão diferente, criada por Lucas, prolongou o engajamento de Jorge, que provavelmente já não estava tão interessado na amarelinha tradicional.

Outro exemplo significativo ocorreu no jogo de queimada, quando Maia exerceu uma influência positiva sobre Jorge. Já eliminado, ele estava no espaço chamado ‘cemitério’, reduzindo sua atuação na partida. No entanto, Maia, que ainda estava no campo, manteve Jorge motivado. Mesmo à distância, ele gritou o nome da amiga, demonstrando seu envolvimento. Quando Maia também foi queimada e se juntou a ele no cemitério, Jorge aproximou dela e perguntou se estava eliminada. Nesse momento, Maia mostra que ser eliminado(a) fazia parte da atividade e que todos passariam por isso, inclusive ela. Essa troca ajudou Jorge a compreender melhor a dinâmica do jogo e a aceitar sua eliminação.

No caso de Henrique, as interações com Fernando, Lucas e Maia também se mostraram fundamentais nas brincadeiras/jogos. O Quadro 8 ilustra alguns momentos em que esses colegas favoreceram seu envolvimento nas experiências.

Quadro 8 — Relatos que evidenciam a motivação proporcionada pelos colegas de referência de Henrique durante as atividades

Relato	Aula
Posicionaram em fila, com Maia na frente, que cantava a música e, em seguida, dizia: “Vai esconder, Henrique.”. (p. 120)	Esconde-esconde e balança-caixão
Henrique pegou um garfo de um colega e começou a limpar o chão, retirando pedrinhas. De repente, chegou mais um menino, trazendo um caminhão cheio de toras de madeira. Usaram as toras para fazer uma cerca e colocaram as vaquinhas no caminhão. Fernando começou a pegar terra com uma concha, enquanto Henrique recolhia gravetos e espetava no chão. Quando aproximei, ele contou que os gravetos representavam plantações. (p. 77)	Pega-pegas e faz de conta
O tempo da atividade terminou, e pedi que os alunos guardassem os materiais e organizassem o espaço. Henrique, com a ajuda de Lucas, separou os animais que eram da escola, depois saiu com os seus nas mãos. (p. 77)	Pega-pegas e faz de conta

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Maia foi fundamental para Henrique na brincadeira de balança-caixão. Quando participaram, ela liderou, cantando a música. No momento de desgrudar da fila e esconder, avisou Henrique, que então seguiu para o esconderijo, assim como Jorge e Fernando. Em seguida foram encontrados por ela. Como líder do grupo, espontaneamente Maia incentivou os demais colegas.

No contexto do faz de conta, os colegas de referência também desempenharam um papel importante para Henrique. Ele, Fernando e Lucas

brincaram de ‘fazendinha’. Henrique compartilhou suas vaquinhas com Lucas, que também tinha brinquedos semelhantes. Fernando trouxe um tratorzinho e uma concha, enquanto outros meninos contribuíram com caminhões. Os colegas, Lucas e Fernando, estimularam a imaginação de Henrique, criando uma fazendinha conjunta: organizaram as vacas dentro de um cercadinho, cavaram um buraco para representar um lago e usaram gravetos como plantações. Nesse ambiente acolhedor, Henrique permaneceu até o fim da brincadeira.

Já Luna contou com o apoio de Adriano, Bruno e Amanda, que incentivaram sua participação nas aulas de EF. Os relatos do Quadro 9 evidenciam esses momentos de motivação entre os colegas.

Quadro 9 — Relatos que evidenciam a motivação proporcionada pelos colegas de referência de Luna durante as atividades

Relato	Aula
Luna realizou os exercícios propostos, brincando de pegar os amigos e interagindo mais com Amanda. (p. 56)	Amarelinha e pular corda
Os estudantes começaram a organizar as duplas. Luna foi disputada por Adriano e Amanda, mas intervi, e Amanda foi a escolhida. Entreguei os materiais para as duas, procuraram um local e pararam no centro da quadra. Amanda fez uma sugestão que foi acatada por Luna. Começaram o desenho, iniciando pelos círculos: em um, escreveram ‘casa’ e no outro ‘escola’. Em seguida, Amanda desenhou quadrados ligando a casa à escola, enquanto Luna escreveu os números dentro. (p. 56)	Amarelinha e pular corda
Elas aproximaram de Adriano e Bruno e começaram a brincar. (p. 57)	Amarelinha e pular corda
Luna, Adriano, Bruno e duas meninas correram para perto de uma corda. Luna pegou uma extremidade rapidamente e, junto com Adriano, giraram a corda para que os outros colegas pudessem pular. (p. 57)	Amarelinha e pular corda
De repente, Bruno e as duas meninas foram brincar com outros estudantes. Adriano e Luna ficaram sozinhos, girando a corda sem ninguém pular e dando muitas gargalhadas. (p. 58)	Amarelinha e pular corda
Os alunos enrolaram as cordas e foram para a roda final. De repente, Luna saiu do círculo e foi até uma câmera com Amanda, sorriram, deram tchau e voltaram para o grupo. Sentaram junto a Adriano e Bruno. (p. 58)	Amarelinha e pular corda
As ajudantes do dia conduziram o alongamento, e Luna participou com facilidade, conversando com Adriano. Durante os movimentos de aquecimento... ela acompanhava Adriano, como se brincasse de pega-pega, correndo atrás dele. Bruno logo se juntou a eles. Quando solicitei que deitassem no chão e rolassem, os amigos estavam distantes, mas Luna rolou até se encostarem, trocando sorrisos largos. (p. 20)	Bolinha de gude
Luna esbarrou em Amanda e caiu em quatro apoios. Embora não tenha machucado, começou a chorar. Eu estava próximo e ajudei. Adriano e Bruno... ao verem Luna chorando, aproximaram preocupados... Luna acalmou, foi sentar para assistir à demonstração da atividade principal, e Adriano sentou ao lado dela, fazendo cafuné. (p. 20)	Bolinha de gude
Luna estava bastante animada, correndo, pulando com os pés juntos, balançando o corpo, batendo palmas e chamando a cobra-cega pelo nome. Quando uma colega passou a venda para ela, colocou rapidamente no rosto com a ajuda de Adriano e outra menina. Girou algumas vezes, estendeu os braços e começou a procurar os colegas. Conseguiu pegar uma colega e disse aos amigos que escolheria a próxima cobra-cega, uma outra menina do grupo.	Cobra-cega e polícia/ladrão

(p. 29)	
Amanda era a cobra-cega do Grupo B e capturou Luna, que a chamava pelo nome e batia palmas. (p. 30)	Cobra-cega e polícia/ladrão
As crianças posicionaram na linha lateral da quadra para a tradicional corrida de aquecimento... Primeiro, foram os que usavam calça azul, Luna correu e sua amiga venceu, comemorando muito... Chamei as meninas logo depois, e Luna correu. Em seguida, os meninos, e Luna ficou saltitando, balançando os braços e torcendo pelos amigos. (p. 68)	Futebol
Na conversa final, disse que gostaria de ouvir a opinião dos estudantes sobre a aula, se haviam gostado ou não... Luna respondeu: "Eu gostei.". Questionei se o time dela fez gols, e ela respondeu: "Sim.", "Quantos gols?", perguntei. Ela pensou por um momento e seu amigo Adriano cochichou no seu ouvido, então ela respondeu: "Quatro.", mostrando o número com os dedos. (p. 72)	Futebol
Adriano segurou o taco e rebateu... Luna ficou pulando e torcendo. (p. 99)	Licença-bete
Os times trocaram de lado. Adriano lançou a bola, a menina rebateu, ele correu e voltou para a linha. Luna gritava o nome do amigo e, em seguida, comemoraram o ponto. (p. 100)	Licença-bete
Bruno jogou, a menina rebateu, e Luna ficou gritando "Pega!". (p. 100)	Licença-bete
No momento de defender, Luna quis ser a primeira a segurar o taco. Ela rebateu a bola, correu e conseguiu chegar à linha antes da colega. Comemorou bastante com os amigos. Eles continuaram jogando, trocando de funções, e Luna seguiu lançando, rebatendo e torcendo pelos amigos (p. 101)	Licença-bete
Luna saiu correndo, fugindo dos pegadores. Adriano foi para outra direção, e ela gritou seu nome. Logo depois, foi congelada e pediu ajuda: "Me ajuda!". Adriano e Bruno correram para salvá-la, mas outro colega chegou antes. Adriano foi congelado logo em seguida, e mesmo de longe, ela gritou o nome do amigo, lamentando. (p. 80)	Pega-pegas e faz de conta
De repente, ela colocou tudo no chão perto da cabana e correu atrás de Adriano e Bruno, que haviam começado a brincar de pega-pega. (p. 82)	Pega-pega e faz de conta
Luna e Bruno carregaram o túnel para perto da cabana e brincaram de passar por dentro dele. (p. 83)	Pega-pega e faz de conta
Foi para um espaço de cimento, onde, junto com Amanda e outras meninas, montou um castelinho com móveis e diversos detalhes. (p. 84)	Pega-pega e faz de conta
Logo no início da segunda rodada, Amanda foi queimada, deixando Luna indignada. Ela sentou no chão, expressando sua frustração pela eliminação da colega, mas levantou e correu da bola. (p. 139)	Queimada
No cemitério... continuou envolvida no jogo, gritando, indo atrás das bolas e chamando pelo amigo Adriano. (p. 139)	Queimada
Quando seu amigo Adriano foi queimado, Luna ajoelhou no chão e levou as mãos ao rosto, demonstrando tristeza. (p. 139)	Queimada
Seguiu para o cemitério junto com sua mãe... foi se juntar a Amanda, e as duas torciam juntas. (p. 140)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Luna compartilhou com Adriano diversas experiências durante a unidade didática. Na proposta de pular corda, inicialmente os dois giraram a corda para os colegas pularem. Após um tempo, as outras crianças se dispersaram para brincar em outras cordas, deixando Adriano e Luna sozinhos. O que poderia ser um momento sem significado, se transformou em diversão: os dois giraram a corda cada vez mais rápido, rindo da situação e favorecendo a experiência de Luna com essa brincadeira.

Bruno também foi importante para Luna na dinâmica de faz de conta. Depois de montarem uma cabana com cones e panos, Bruno sugeriu usar um túnel como entrada da cabana e com o auxílio de Luna colocaram uma extremidade dentro e outra fora. A ideia de Bruno de criar um percurso com o túnel trouxe um novo significado ao espaço e aumentou o engajamento de Luna na prática.

Por fim, Amanda foi escolhida como parceira de Luna na atividade amarelinha. Inicialmente, Amanda dialogou com Luna sobre o melhor local para desenhar, dividindo as funções: Amanda desenhou os quadrados, enquanto Luna inseriu os números. Essa parceria permitiu que Luna se envolvesse, pois Amanda valorizou sua opinião e deu a ela um papel ativo na construção da brincadeira. Com a amarelinha pronta, elas brincaram e, em seguida, visitaram outras duplas, incluindo Adriano e Bruno. A interação entre Amanda e Luna manteve até o final da aula, como registrado em um relato que brincam com a câmera filmadora da pesquisa, dançando e divertindo juntas.

Salles (2018) acredita que, ao relacionar com os colegas, a criança com TEA internaliza algumas de suas formas de ser e, com o tempo, compartilha dessas mesmas virtudes.

Siqueira e Chicon (2020) também abordam essa perspectiva, destacando que, ao imitar o colega, a criança com TEA amplia as possibilidades de interação, experimentando novas vivências que contribuem para seu desenvolvimento pessoal e social. No estudo desses autores, os amigos de uma criança com TEA desempenharam um papel fundamental ao envolvê-la nas atividades, com atitudes para manter a atenção da criança, evitando que ela desconectasse da aula.

Já na investigação de Araujo (2019), a colega de referência de um menino com TEA deu significado à atividade de faz de conta que participavam, em que ele atuava como médico e a boneca da colega era a paciente. Ainda nesse dia, outra criança contribuiu para o engajamento do menino ao convidá-lo para brincar com uma raquete, interagindo com ele até o final do encontro.

No trabalho de Garozzi (2020), a colega mais próxima de um menino com TEA manteve ele integrado à turma durante uma atividade que exigia tempo de espera para participar. Nessa mesma vivência, outros colegas estimularam, torcendo enquanto ele realizava a tarefa, além de auxiliarem nas ações necessárias. Para o autor, as atitudes acolhedoras das outras crianças em relação ao aluno com TEA,

promoveram sua confiança e bem-estar no ambiente escolar, contribuindo para seu desenvolvimento.

Quando a turma promove um ambiente acolhedor e colaborativo, facilita a inclusão da criança com TEA nos momentos coletivos. A interação positiva com os colegas, incluindo momentos de diálogo e convivência, fortalece seu engajamento nas práticas (Foro *et al.*, 2023).

Considerando o exposto, a presença dos colegas Fernando, Lucas, Maia, Adriano, Bruno e Amanda foi fundamental para Jorge, Henrique e Luna nas brincadeiras/jogos. A interação com esses amigos os tornou referências, tanto na realização das propostas quanto na convivência social. As atitudes despretensiosas favoreceram as experiências das três crianças com TEA e a de seus pares, que desenvolveram habilidades de empatia, cooperação e sensibilidade.

Portanto, permitir e incentivar o vínculo entre colegas com e sem TEA é fundamental nas aulas de EF. Assim, alguns alunos se tornam referências positivas e agentes motivadores das crianças com TEA, provocando aulas mais prazerosas e enriquecedoras.

4.2.3 Interações entre estudantes com TEA e adultos no contexto educacional

Se por um lado os colegas foram essenciais para o engajamento de Jorge, Henrique e Luna, por outro, as interações com os adultos (familiares e professores) também ampliaram sua participação nas brincadeiras/jogos.

Na ocasião em que jogaram queimada, os familiares estiveram ao lado das crianças. Jorge convidou sua mãe para essa experiência, conforme mostram os relatos apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 — Relatos que evidenciam a interação de Jorge com sua mãe durante a aula de queimada

Relato	Aula
Jorge chegou de mãos dadas com sua mãe. Foram até a arquibancada e sentaram. Já havia algumas crianças e adultos presentes, e os pequenos brincavam correndo pelo espaço. Jorge observava seus colegas, mas não soltava do abraço da mãe. De repente, correu até os amigos, mas logo voltou para junto dela, apontando para a câmera que estava filmando. Foi até o equipamento, fez gestos e disse "Oi.", mas sua mãe pediu para parar. (p. 125)	Queimada
Convidei todos para formarem uma grande roda. Jorge pegou na mão da mãe e foram até o círculo. (p. 126)	Queimada
Jorge conduziu sua mãe e fez diversos movimentos, como alongar os braços acima da cabeça, polichinelos, alongar os braços à frente, flexionar o joelho para trás, tocar os pés com as mãos e movimentar o pescoço. Quando tinha	Queimada

dúvidas, olhava em volta para observar os colegas e se inspirar. Sua mãe também sugeriu alguns movimentos. (p. 127)	
Pedi que as crianças levassem os adultos até a linha de partida para a corrida de aquecimento. Jorge puxou sua mãe para perto de mim e disse que sempre ficava ao meu lado. No entanto pedi que naquele dia, ele posicionasse com a mãe na mesma linha dos colegas. Jorge concordou e foi para o lugar indicado... correu e, na volta, foi recebido com um abraço da mãe. Na sequência, foram as mulheres/adultas. Jorge pulava e gritava pela mãe, e a recebeu com um abraço... todos os adultos correram, enquanto os alunos torciam. Jorge observou aqueles que chegaram mais rápido que sua mãe... correu junto com as pessoas de short/bermuda e, na volta, se jogou nos braços da mãe... Por fim, teve a corridinha de todos juntos, adultos e crianças. No meio do percurso, Jorge, que estava bem à frente da mãe, parou, estendeu a mão para ela e chegaram juntos. (p. 127-128)	Queimada
Durante o jogo, Jorge estava ao lado da mãe, levantando as mãos, acenando e tentando chamar a atenção de quem estava com a bola. Ele olhava fixamente para o objeto. No início, sua mãe o segurava pelas mãos, puxando de um lado para o outro, tentando desviar da bola. Em determinado momento, um colega de equipe pegou a bola, mas não sabia o que fazer. Jorge, então, afastou da mãe e aproximou do menino, dizendo para ele lançar. Rapidamente, sua mãe voltou, pegou sua mão e puxou para longe. Mesmo de longe, Jorge gritava: "Acerta ele!". Quando a estratégia deu certo, Jorge comemorou enquanto sua mãe puxava novamente para fugir. O soltava apenas quando tentava pegar a bola, querendo participar do jogo, mas sempre preocupada em proteger seu filho, puxando pela mão, braço ou camiseta, levando para longe e evitando que fossem queimados. (p. 130)	Queimada
Em um momento, para desviar de uma bola que vinha na direção dos dois, a mãe de Jorge o pegou pela cintura, e ambos caíram no chão, desajeitados. Ele levantou rapidamente, ainda de olho na bola, enquanto sua mãe ria da situação. A bola voltou em direção a eles, e novamente agacharam para desviar, sempre desequilibrando. (p. 130)	
Sua mãe gritava: "Vem, Jorge!" alertando quando os adversários estavam com a bola. Ela divertia, comemorava com o filho quando conseguiam queimar alguém. (p. 131)	Queimada
Em um lance rápido, uma mãe do time adversário acertou a mãe de Jorge, que foi queimada. Ela segurou a mão do filho, e juntos foram para o cemitério. Chegando lá, entregou a bola para Jorge, que lançou. (p. 131)	Queimada
Quando o time azul venceu, ele comemorou junto com a mãe, ambos pulando e girando de mãos dadas. (p. 131)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Jorge e sua mãe demonstraram um vínculo muito forte, permanecendo próximos durante quase toda a aula. A presença dela foi um fator positivo para o engajamento do menino.

Por exemplo, durante a corridinha de aquecimento, Jorge, que normalmente insiste em partir do lado oposto para percorrer metade do caminho e chegar antes dos outros, dessa vez alinhou-se com os demais, pois estar ao lado da mãe era mais importante do que competir. Ao participarem da queimada, a mãe de Jorge mostrou-se protetora, evitando que ambos fossem queimados. Quando foram eliminados, a presença dela foi fundamental para que Jorge compreendesse que

isso fazia parte da dinâmica do jogo, algo que, em outras aulas, resultaria em resistência para ficar no local dos eliminados.

Assim como ocorreu com Jorge, a presença da mãe também foi significativa na vivência de Luna na aula de queimada em família. O Quadro 11 apresenta relatos que evidenciam a interação entre as duas durante a atividade.

Quadro 11 — Relatos que evidenciam a interação de Luna com sua mãe durante a aula de queimada

Relato	Aula
Luna avistou sua mãe e as duas se abraçaram fortemente. Depois acomodaram perto da família de Adriano. (p. 135)	Queimada
Luna auxiliou sua mãe, e juntas realizaram extensão de braços, flexão de joelhos e polichinelos. Nesse momento, a menina ria de sua mãe e olhava para Adriano em busca de inspiração. (p. 136)	Queimada
Pedi que as crianças levassem seus familiares para a linha de corrida... As meninas foram as primeiras, com Luna correndo... foi a vez das mulheres/adultas, Luna torcia e pulava animada enquanto sua mãe corria... A brincadeira seguiu com aqueles que estavam de calça, Luna e sua mãe correram juntas, ao chegar pulava sem parar de alegria. Em seguida, foi a vez dos que usavam bermuda ou short, depois aqueles que têm irmã, Luna correu... Para finalizar, todos correram juntos, adultos e crianças, com Luna e sua mãe de mãos dadas. (p. 136-137)	Queimada
Luna, abraçada à sua mãe, começou a pular de um lado e outro, e depois foram para o time azul. (p. 137)	Queimada
Durante o jogo, Luna estava animada, observando tudo, correndo para evitar a bola e mantendo uma certa distância da mãe... Em um momento, a bola acertou a mãe de Luna, mas havia quicado no chão antes. Um adversário disse que tinha queimado, mas a menina sinalizou que não. Pouco depois, outro lançamento acertou sua mãe, e Luna ficou parada, pensativa. Em seguida, foi em direção à bola, apontou para a mãe e, juntas, foram para o cemitério, saltitando... No cemitério, a mãe ofereceu a bola para Luna, que recusou. (p. 139)	Queimada
Segunda rodada... Longe da mãe, Luna jogava de forma independente. Em uma das vezes, tentou pegar a bola, mas acabou sendo queimada. No início, ficou em dúvida se havia realmente sido eliminada, mas, depois, seguiu para o cemitério junto com sua mãe. Chegando lá, entregou a bola para sua mãe, que lançou bem alto. As duas se abraçaram, e Luna praticamente pendurou na mãe. (p. 139-140)	Queimada
Após o jogo, crianças e adultos formaram uma roda para o bate-papo final... Luna pegou o gravador, mas estava com vergonha de falar. Sua mãe incentivou, e respondeu timidamente: “Eu gostei.”. (p. 142)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Luna e sua mãe logo no início demonstraram muito afeto, abraçando e permanecendo juntas durante o alongamento e a corrida de aquecimento. No alongamento, liderado por Luna, ela riu ao ver sua mãe tentando acompanhar os movimentos. Na corrida, Luna ficou vibrando com sua mãe ao lado dos outros adultos.

Enquanto jogavam queimada, Luna mostrou-se mais independente, movimentando por todo o espaço enquanto sua mãe permaneceu mais na lateral do campo, evitando riscos. Ainda assim, Luna em algumas vezes aproximou dela, demonstrando confiança ao entregar a bola. Nas oportunidades em que foram queimadas, mãe e filha seguiram juntas para o ‘cemitério’, sempre abraçadas, amenizando o sentimento negativo de serem eliminadas.

Diferentemente de Jorge e Luna, Henrique chegou atrasado no contexto da queimada e não estava acompanhado de familiares. Diante disso, sua professora de apoio agiu rapidamente: procurou a tia de Henrique, funcionária da escola, e a convidou para participar da atividade ao lado do sobrinho. O Quadro 12 apresenta registros dessa interação.

Quadro 12 — Relatos que evidenciam a interação de Henrique com sua tia durante a aula de queimada

Relato	Aula
Henrique, no início do jogo de queimada, ficou perto da tia, quase atrás, e algumas vezes agarrava o braço dela. Quando os adversários jogavam a bola, sua tia fugia, esquecendo de Henrique, que corria para aproximar novamente dela, escondendo atrás. Quando acertavam algum adversário, ele comemorava, mas logo era alertado pela tia para fugir. (p. 132)	Queimada
Os adversários aproveitaram o momento em que ele estava afastado dela e conseguiram acertá-lo. Henrique sentiu o impacto da bola, parou por um momento, olhou para a tia, que deu a mão a ele, e juntos foram para o cemitério. (p. 132)	Queimada
No cemitério... de vez em quando, voltava para perto da tia, que continuava ativa no jogo. Em um momento, a bola saiu para trás do cemitério, e ele correu até o jardim para buscá-la, entregando para a tia, que lançou de volta ao jogo. (p. 132)	Queimada
Sua tia aproximou, pegou em suas mãos, e juntos pularam comemorando a vitória. (p. 132)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A interação entre Henrique e a tia não era tão afetuosa, ela demonstrava menos cuidado em comparação com as mães de Jorge e Luna. Mesmo assim, Henrique constantemente corria para perto dela em busca de refúgio, evitando ser queimado. Quando foram eliminados, Henrique afastou, mas sempre que a bola chegava até ele, prontamente entregava para a tia, que era sua referência.

No final da atividade, quando sua equipe venceu, Henrique inicialmente não percebeu, mas sua tia aproximou, segurou suas mãos e juntos pularam de alegria, tornando aquele momento especial.

As experiências relatadas na proposta de queimada se alinham a estudos que reconhecem o papel da família no processo de inclusão de alunos com

TEA. Nesse sentido, Garozzi (2020) salienta que aproximar a família da escola é uma ação fundamental, rompendo as barreiras que dificultam o acesso dessas crianças à educação. A presença dos familiares no ambiente escolar o torna mais acolhedor e inclusivo, enriquecendo a vivência de todos os envolvidos.

De acordo com Araujo (2019), em seu estudo realizado em uma brinquedoteca, observou-se que um menino com TEA era muito apegado à mãe e ao irmão, que normalmente o levavam até aquele espaço. Para a autora, a presença dos familiares transmitia tranquilidade à criança, favorecendo assim avanços em seu processo de socialização.

De modo complementar, Salles (2018) relata que, ao receber os familiares de um aluno com TEA, uma interação significativa ocorreu entre pai e filho. Essa relação contribuiu de forma natural para a inclusão do menino na brinquedoteca. Considerando que interagir com o entorno pode ser um grande desafio para crianças com TEA, o adulto, nesse contexto, atuou como mediador. Além disso, os gestos do pai inspiraram os colaboradores do local, que adotaram estratégias semelhantes ao lidar com o menino.

De maneira semelhante, nós, professores, também estabelecemos interações especiais com Jorge, Henrique e Luna, fortalecendo os laços afetivos. O Quadro 13 apresenta relatos dessas interações, envolvendo os três alunos com TEA durante as atividades.

Quadro 13 — Relatos que evidenciam a interação dos estudantes com TEA com os professores durante as atividades

Relato	Aula
A professora apoio também quis jogar, mas não conseguiu acertar, gerando muitas risadas de Jorge. (p. 16)	Bolinha de gude
Chamei Jorge e Henrique para uma conversa em particular e presenteei cada um com 10 bolinhas de gude. Henrique ficou muito feliz, me dando um abraço e um beijo na bochecha, enquanto Jorge apenas agradeceu. (p. 18)	Bolinha de gude
Jorge, querendo participar, tentou falar, mas não conseguia lembrar de algo específico. Sussurrei em seu ouvido, e então Jorge disse “Alongamento.”. (p. 34)	Bandeirinha
Discutimos sobre o último encontro... Jorge levantou a mão e gritou: “Eu quero falar!”. Após autorizá-lo, ele começou: “Eu gostei! Não...”. Parou e sorriu, percebendo que o assunto não era aquele. Fernando, seu amigo, não resistiu e cobriu os olhos, achando a situação engraçada. Aproximei de Jorge, expliquei o tema da conversa e perguntei se ele lembrava o nome da atividade. O menino pensou por um instante e gritou: “Beisebol!”. Após negar a sua resposta, ele insistiu, dizendo: “Como é o nome?”. Então, sugeri que a menina sussurrasse no ouvido do colega, e juntos disseram: licença-bete. (p. 115)	Esconde-esconde e balança-caixão
Observei os dois espaços, ficando mais próximo do time de Luna. Até participei um pouco com eles. (p. 70-71)	Futebol
Ao aproximarem da rodinha, a garrafa de Jorge caiu, espalhando água no chão.	Licença-bete

Fiquei observando e, ao notar o incidente, ele saiu correndo para guardar a garrafa. De volta, um pouco desconcertado, perguntei se gostaria de voltar ao pátio para enchê-la. Jorge concordou e foi, enquanto enxugamos o chão. (p. 86)	
Ela aproximou da arquibancada, deitou, depois sentou e me chamou... Sentei ao lado de Luna, que estava tirando o tênis do pé direito, mostrando um pequeno arranhão na parte superior. Olhei, dando atenção. Ela calçou o tênis novamente e voltou para o trio. (p. 101)	Licença-bete
Henrique e Fernando queriam um colchonete, mas todos já estavam sendo usados. Então, improvisei pedaços de pano para forrar o chão, onde os dois sentaram, na terra, sob a sombra. (p. 77)	Pega-pegas e faz de conta
Luna começou a organizar os cones no lugar e, em seguida, ajudou a estender os panos para cobrir a estrutura. Cheguei com uma fita adesiva para ajudar a prender o pano. Enquanto ajustavam, ela entrou debaixo da cabana, movimentou lá dentro, saiu com um sorriso no rosto e disse: "Me recuso a morar nessa casa, professor!". Respondi que a casa iria cair, mas, mesmo assim, Luna quis entrar novamente. (p. 83)	Pega-pegas e faz de conta

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por meio desses relatos, percebi que o gesto de presentear Jorge e Henrique com simples bolinhas de gude, além de despertar o carinho dos meninos, provavelmente estimulou o interesse em repetir a atividade em casa, envolvendo também suas famílias.

Ainda sobre o jogo de bolinha de gude, a professora apoio, que acompanha Jorge e Henrique, decidiu participar, lembrando os velhos tempos. Sua tentativa de acertar as bolinhas, embora sem muito sucesso, provocou muitas risadas em Jorge, especialmente quando ela errava, e serviu de exemplo para Henrique, que também encontrava dificuldade na precisão.

No caso de Luna, que não possui professor auxiliar na escola, as interações com adultos se restringiram a mim. Um exemplo, pode ser observado na brincadeira de faz de conta, que auxiliei na construção da cabana. Durante esse momento, estabeleci um contato mais próximo com Luna, conversando sobre a estrutura da cabana e estimulando sua participação.

Essas vivências refletem o que destacam autores da área da inclusão. Segundo, Siqueira e Chicon (2020), ao interagir com os alunos, os professores aprimoram suas abordagens inclusivas, pois também aprendem no processo de ensino. No caso de alunos com TEA, quando o docente estabelece interações significativas, o aprendizado se estende para todos, inclusive para os demais colegas, que se inspiram nas ações efetivas do adulto e são estimulados a socializar com o colega.

Da mesma forma, Garozzi (2020) destaca que a proximidade entre professor e aluno com TEA é essencial para compreender melhor as características

e as necessidades da criança. Em seu estudo, o autor relata que uma professora de EF buscava estreitar o vínculo com um menino com TEA, utilizando os interesses dele como estratégia para incluí-lo na aula. Além disso, ao participar junto com ele nas propostas, a docente orientava e estimulava. O autor também observou que o professor de apoio conseguiu potencializar a participação do estudante nas práticas de EF após estabelecer uma relação de confiança.

De maneira semelhante, Salles (2018) enfatiza que, para fortalecer a interação de um aluno com TEA e seus colegas, foi necessária a intervenção de uma professora da brinquedoteca, que adotava atitudes de presença e participação nas experiências ao lado do menino. A docente explorava todas as oportunidades de interação que surgiam, além de instruir os colegas. A autora ainda identificou que, ao participar das atividades, a professora elogiava e incentivava o menino nos seus movimentos, envolvendo-o.

Em linhas gerais, os familiares e nós, professores, desempenhamos um papel importante na inclusão de Jorge, Henrique e Luna nas brincadeiras/jogos. As atitudes dos familiares nos inspiraram, e as nossas estreitaram os laços entre docentes e alunos. Com isso, passamos a conhecer melhor as características de cada estudante, e a proximidade favoreceu a comunicação, permitindo que orientações e incentivos fossem realizados. Dessa forma, os vínculos, já existentes ou construídos ao longo do processo, refletiram diretamente na participação das três crianças com TEA nas atividades.

4.2.4 Protagonismo, engajamento e potencialidades dos estudantes com TEA

Jorge, Henrique e Luna surpreenderam ao longo das aulas, assumiram posturas de protagonismo, demonstraram engajamento e revelaram potencialidades. Em diversos momentos, suas atitudes fizeram diferença tanto para si mesmos quanto para os colegas. Nesse contexto, o Quadro 14 reúne relatos que ilustram essas qualidades observadas em Jorge.

Quadro 14 — Relatos que evidenciam protagonismo, engajamento e potencialidades de Jorge nas atividades

Relato	Aula
A última amarelinha de Jorge não tinha casas duplas, era uma sequência contínua até o fim. Além disso, os quadrados ficaram muito pequenos. Sempre jogava a pedrinha e tentava acertar fixamente na casa/número que desejava.	Amarelinha e pular corda

Quando ele acertava a pedrinha na casa desejada e começava a pular, não conseguia se equilibrar em um pé só e avançar para as outras. Assim, começou a avançar nas casinhas como se estivesse caminhando, pisando com um pé dentro e alternando até o fim. Ele tomava o cuidado de pisar perfeitamente dentro de cada quadrado... Outra particularidade de sua amarelinha era a numeração, que foi feita de 10 em 10. (p. 49)	
Chamei os ajudantes do dia para iniciar o alongamento, e Jorge era um deles. Cada um escolheu três movimentos para a turma realizar... Após o alongamento, as crianças sentaram na lateral da quadra para assistir à demonstração da atividade. Os ajudantes me auxiliaram, com Jorge posicionando as bandeiras no local do jogo. (p. 35)	Bandeirinha
Jorge participou ativamente da primeira rodada, ajudando na defesa e na hora de atacar, chegando ao pique sem ser pego. Ele comemorou com o time quando outro colega conseguiu roubar a bandeira... No terceiro jogo, Jorge optou por não atacar, permanecendo no campo defendendo. Ele se destacou na defesa, tentando pegar os adversários que invadiam o espaço de sua equipe. (p. 36)	Bandeirinha
Jorge estava atento, corria rapidamente e, ao final da rodada, acabou sendo capturado e levado à prisão. (p. 26)	Cobra-cega e polícia/ladrão
A brincadeira começou... Jorge foi até o bicicletário e deitou entre uma estrutura de ferro. (p. 118)	Esconde-esconde e balança-caixão
A terceira rodada começou... Jorge correu em direção ao jardim, mas para uma área ainda não explorada, onde deitou atrás de um arbusto e ficou quietinho, levantando a cabeça de vez em quando para observar o andamento da brincadeira... Voltou ao pátio dizendo: "Eu ganhei!". Contou a alguns colegas onde estava e foi até Fernando, mostrando a sujeira em sua roupa. (p. 119)	Esconde-esconde e balança-caixão
Jorge corria atrás da bola tentando chutá-la e compreendia as regras do jogo, sabendo para onde chutar e qual gol deveria proteger... Quando a bola saía da área de jogo, ele corria para buscá-la e entregava aos goleiros, sempre com disposição... Comentou que o nome do time dele era "Galo.". (p. 63-64)	Futebol
Fernando foi o segundo a lançar e, antes de jogar, Jorge segurou seus braços, orientando a direção, e gritou: "Acerta!". A bola foi lançada e derrubou uma das garrafas. Os quatro meninos pularam de alegria. Jorge comemorou: "Acertou!", e Henrique exclamou: "Isso!". (p. 92)	Licença-bete
Jorge lançou, a menina tentou rebater e acabou derrubando a garrafa com o taco. Henrique gritou: "Derrubou!", mas Jorge, após pensar um pouco, respondeu às meninas: "Eu já sabe, não derrubou não.". (p. 92)	Licença-bete
Jorge pegou o taco, bateu no chão, balançou e, quando tentou rebater, a bola passou longe. Ele riu. Continuou posicionado e, na jogada seguinte, conseguiu acertar a bola que outra menina lançou. (p. 93)	Licença-bete
Jorge pegou o taco novamente, mas lembrou que era a vez de Lucas. Como o colega ainda não tinha voltado, ele mesmo continuou com o taco nas mãos, bateu no chão, balançou de um lado para o outro e acertou a bola com força. (p. 93)	Licença-bete
Jorge mostrou aos companheiros que tinham marcado um ponto. Henrique, olhando para as meninas, disse que estavam esquecendo de marcar os delas, mas Jorge corrigiu: "Elas não fizeram nenhum ponto.". (p. 93)	Licença-bete
Em determinado momento, um colega de equipe pegou a bola, mas não sabia o que fazer. Jorge, então, afastou da mãe e aproximou do menino, dizendo para ele lançar... Mesmo de longe, Jorge gritava: "Acerta ele!". Quando a estratégia deu certo, Jorge comemorou. (p. 130)	Queimada
Quando o time azul, ao qual Jorge pertencia, pegava a bola e oferecia a outro jogador, Jorge corria, ansioso para pegá-la. (p. 130)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A partir dos relatos envolvendo Jorge, observei que, na brincadeira amarelinha, diante da dificuldade de equilibrar em apenas um pé, ele demonstrou

autonomia ao criar uma nova maneira de passar pelas casas e realizar a tarefa. Além disso, foi bastante criativo, desenhando números de 10 em 10 até chegar ao 100, em vez dos algarismos tradicionais de um a nove.

Na aula de bandeirinha, Jorge assumiu o protagonismo ao ser escolhido como ajudante do dia, desempenhando sua função com competência. Liderou o alongamento e participou ativamente do jogo, auxiliando sua equipe principalmente na defesa. Já na prática de polícia e ladrão, mostrou grande habilidade ao correr com muita velocidade, dificultando a ação dos policiais.

Na proposta com esconde-esconde, Jorge se destacou escolhendo esconderijos inusitados, como o espaço entre a estrutura metálica do bicicletário e atrás de um arbusto pouco explorado pelos colegas. Demonstrou esperteza tomando decisões de maneira independente, sem se influenciar pelos demais.

Enquanto jogavam futebol, além de demonstrar prazer em participar, mostrou-se muito prestativo buscando as bolas que saíram do campo, entregando aos colegas indicados. Já no jogo de licença-bete, Jorge liderou seu grupo, organizando a ordem dos participantes e corrigindo os colegas quando necessário. Demonstrou pleno entendimento das regras ao reivindicar com os adversários quando discordava das decisões. Foi ele quem anotou os pontos com o pincel na folha da equipe, mantendo os companheiros atualizados sobre o placar.

Na atividade de queimada, Jorge se mostrou motivado, sempre disposto a pegar a bola para jogar. Quando os colegas hesitavam, ele incentivava a lançar, evidenciando seu envolvimento e capacidade de liderança.

Henrique também protagonizou momentos marcantes ao longo da unidade didática, demonstrando engajamento e potencialidades nas aulas. O Quadro 15 apresenta relatos que evidenciam essas contribuições.

Quadro 15 — Relatos que evidenciam protagonismo, engajamento e potencialidades de Henrique nas atividades

Relato	Aula
Henrique acompanhava, até que, em certo momento, não concordou com o que estava sendo feito. Os companheiros argumentaram que estava igual à minha, mas Henrique defendia que a amarelinha verdadeira não era daquele jeito... Henrique pegou o giz e nos mostrou como havia pensado... O trio começou a brincar, e Henrique jogou várias vezes de forma tradicional, lançando a pedrinha e pulando as casas, indo e voltando, entregando a vez ao colega e esperando para jogar novamente. (p. 50)	Amarelinha e pular corda
Para iniciar o alongamento, chamei os ajudantes do dia: duas meninas e Henrique, que foi para o centro da roda com um sorriso empolgado... Henrique escolheu o primeiro movimento: com as pernas estendidas, curvou para tocar	Cobra-cega e polícia/ladrão

as mãos no chão, e a turma acompanhou. (p. 23)	
Henrique mantinha uma distância maior da cobra cega, às vezes batendo palmas para chamar a atenção do colega vendado. (p. 25)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Os ajudantes do dia auxiliaram na organização do espaço para a segunda brincadeira: polícia e ladrão. Henrique e uma colega posicionaram os cones coloridos na 'área do goleiro', que foi utilizada como 'pique'. (p. 25)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Quatro alunos começaram como policiais, e Henrique foi um deles, conseguindo pegar um colega durante o tempo em que permaneceu nessa função. (p. 26)	Cobra-cega e polícia/ladrão
A brincadeira começou... Henrique correu para o jardim, subiu um morrinho com dificuldade e escondeu atrás de uma folhagem. (p. 118)	Esconde-esconde e balança-caixão
Na nova rodada... Jorge e Henrique foram para o jardim e esconderam atrás de uma árvore, junto com outros colegas... Henrique permaneceu quieto atrás da árvore e só foi encontrado depois de algum tempo, voltando então para o banco. (p. 118-119)	Esconde-esconde e balança-caixão
Fernando foi o terceiro a lançar, e sua bola foi rebatida, levando Henrique a gritar: "Quase!". (p. 91)	Licença-bete
Henrique saiu do espaço e foi até mim, perguntando por Lucas. Jorge olhou em volta e chamou pelo amigo desaparecido, pensando que poderia estar no banheiro. (p. 93)	Licença-bete
Os meninos voltaram para o jogo e Jorge entregou o taco a Henrique, que posicionou para rebater e conseguiu. (p. 93)	Licença-bete
Ao voltar à defesa... na vez de Henrique, ele rebateu com precisão. (p. 93)	Licença-bete
Henrique lançou a bola e acertou uma das garrafas, sorrindo largamente. Jorge e Fernando correram para marcar o ponto na folha. Jorge chamou Henrique, mostrando os pontos. (p. 94)	Licença-bete
Henrique caminhava tranquilamente até ser pego e congelar. Pouco depois, um colega passou por debaixo de suas pernas e ele voltou a correr, desta vez com mais velocidade. (p. 75)	Pega-pegas e faz de conta
Pausei a brincadeira para trocar os personagens, e Henrique pediu o bambolê, atendi. Como pegador, Henrique caminhava pelas linhas e, de repente, acelerava, sempre atento às regras. Conseguiu pegar alguns colegas, incluindo Fernando. (p. 75)	Pega-pegas e faz de conta
Aconselhei as crianças a brincarem em áreas limpas, evitando locais com muitas folhas. Nesse momento, Henrique levantou a cabeça e comentou: "É, tem escorpião, porque quando tem folha tem escorpião.". (p. 76)	Pega-pegas e faz de conta

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Henrique, na organização da brincadeira amarelinha, demonstrou conhecimento sobre a prática ao discordar do desenho feito pelos colegas e da proposta inicial, explicando como, segundo ele, seria a forma correta. Na dinâmica de cobra-cega e polícia e ladrão, desempenhou com eficiência o papel de ajudante, liderando o alongamento, organizando os espaços e participando ativamente como policial na segunda brincadeira.

Durante o jogo de licença-bete, Henrique mostrou habilidade tanto ao acertar a bola na garrafa PET quanto ao rebater as jogadas dos adversários. Além disso, demonstrou empatia se preocupando com o desaparecimento momentâneo do amigo Lucas.

Ao participar do pega-pega e faz de conta, Henrique também se destacou. Na primeira brincadeira, pediu para ser o pegador, desempenhando essa função com entusiasmo. Na segunda, contribuiu ao alertar os colegas sobre os cuidados ao brincar em áreas com folhas, mencionando que poderia haver escorpiões.

Por fim, o Quadro 16 reúne relatos que evidenciam as potencialidades, o protagonismo e o engajamento de Luna, destacando sua importância nas aulas.

Quadro 16 — Relatos que evidenciam protagonismo, engajamento e potencialidades de Luna nas atividades

Relato	Aula
Quando a atividade foi encerrada... Luna saiu andando pela quadra, recolhendo pedaços de giz que encontrava. Inicialmente, guardou no bolso, mas depois entregou ao ajudante. (p. 57)	Amarelinha e pular corda
Luna ficou girando a corda por muito tempo, sempre com um sorriso no rosto e cantando as músicas solicitadas pelos colegas. Em um momento, duas crianças pularam juntas, e ela ficou super empolgada. (p. 58)	Amarelinha e pular corda
O grupo deles ficou de fora na primeira rodada, assistindo à partida. Durante esse tempo, Luna torceu muito, vibrando e saltitando de alegria. (p. 41)	Bandeirinha
Na segunda partida, o time branco, de Luna, entrou em campo... Durante o jogo, ajudou sua equipe a proteger a bandeira, acompanhando os adversários de um lado para o outro. (p. 42)	Bandeirinha
Na quinta rodada... Luna ajudou na defesa, apesar de ter dificuldades com a invasão dos adversários, conseguiu congelar dois meninos e venceram essa partida. (p. 43)	Bandeirinha
O sexto e último jogo marcou o duelo entre o time azul e o time branco. Este último, mais rápido, conseguiu vencer, e Luna, que havia ajudado na defesa, comemorou muito. (p. 43)	Bandeirinha
Luna participou ativamente de todas as ações, mantendo-se motivada mesmo após lançamentos malsucedidos. (p. 21)	Bolinha de gude
Quando o tempo da atividade esgotou... Luna passeou pela quadra, observando os colegas guardando as bolinhas, foi se hidratar e, em seguida, sentou na roda ao meu lado. (p. 21)	Bolinha de gude
As ajudantes do dia conduziram o alongamento. Luna foi uma delas e, além de sugerir os movimentos, executou todos com facilidade. (p. 29)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Luna aproximou de um cone de borracha colorido... solicitei que ela e as outras ajudantes organizassem os materiais de uma maneira específica. (p. 31)	Cobra-cega e polícia/ladrão
A primeira rodada começou com Luna sendo uma das policiais. Ela capturou alguns colegas, e em um momento, aproximou da prisão, batendo o bambolê na grade e pedindo silêncio aos 'prisioneiros'. (p. 31)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Luna corria atrás da bola, chutando quando conseguia. Sabia exatamente em qual gol deveria chutar e qual defender. Quando seu time marcava um gol, ela comemorava balançando todo o corpo. Estava mais concentrada em defender, mas em vários momentos também corria para o ataque, sinalizando com os braços que estava livre. (p. 70)	Futebol
Adriano reivindicava o ponto, e as adversárias também... Luna discordou, insistindo que seu amigo Bruno tinha completado a tarefa primeiro. (p. 100)	Licença-bete
Durante a atividade, uma adversária mordeu os próprios lábios, fazendo-os sangrar. Luna, preocupada, aproximou da menina. (p. 101)	Licença-bete
Luna compartilhou que conhecia uma brincadeira muito legal chamada 'Lima, Limão e Limonada', e garanti que faríamos essa atividade após a temporada de brincadeiras/jogos tradicionais. (p. 79)	Pega-pega e faz de conta
Na pausa para trocar os pegadores, Luna pediu insistentemente o bambolê e	Pega-pega e faz

atendi, ela pulou de alegria. Correu atrás dos colegas e conseguiu congelar vários deles. Após um tempo, fizemos uma pausa para hidratação, e muitas crianças aglomeraram em volta de Luna, pedindo o bambolê. Ela ficou pensativa e, sem decidir, sugeriu que resolvessem a questão com o jogo de 'dois ou um', entregando o bambolê ao vencedor. (p. 80)	de conta
Troquei os pegadores pela última vez, e Luna continuou fugindo. Ao ser congelada novamente, foi salva por um colega, que passou por debaixo de suas pernas. Ainda foi pega outras vezes, sempre gritando por ajuda. (p. 81)	Pega-pega e faz de conta
Finalizei a atividade de pega-pega e os alunos subiram para o jardim. Luna foi uma das primeiras a chegar ao local. (p. 81)	Pega-pega e faz de conta
Luna estava animada, observando tudo, correndo para evitar a bola e mantendo uma certa distância da mãe. Às vezes, aproximava e, em outras, ficava pulando no lugar. Lamentava muito quando seus companheiros eram queimados. (p. 139)	Queimada
Aplaudindo e pulando sempre que sua equipe queimava adversários. Ficou no centro da quadra, participando mais ativamente do jogo. (p. 139)	Queimada
Luna ajoelhou no chão, uniu as mãos e, quando restava apenas uma família na equipe branca, ela gritou: "Só mais um!". Ao vencerem, Luna começou a pular e gritar de alegria. (p. 139)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Luna mostrou-se colaborativa ao ajudar a arrumar a quadra após a brincadeira amarelinha. Na vivência de pular corda, demonstrou habilidade ao girar a corda enquanto cantava músicas, incentivando os colegas a participarem. Ao longo da prática de bandeirinha contribuiu nas ações defensivas de sua equipe.

Na atividade polícia e ladrão, Luna foi uma das ajudantes e desempenhou seu papel com eficiência, liderando o alongamento, organizando a brincadeira e incorporando com intensidade o papel de policial. No decorrer do jogo de futebol sinalizava para os colegas passarem a bola para ela, demonstrando desenvoltura para a prática. Durante a proposta de licença-bete, discordou de algumas decisões e mostrou empatia prestando auxílio a uma colega que machucou os lábios.

Na aula de pega-pega e faz de conta, Luna sugeriu uma nova atividade chamada 'lima, limão e limonada', enriquecendo as possibilidades para futuros encontros. Demonstrou protagonismo ao assumir o papel de pegadora, executando a função com eficiência. Na dinâmica de queimada, Luna estava entusiasmada e participativa, posicionando estrategicamente no centro do jogo para se desafiar ainda mais, vibrando com cada lance.

Essas vivências revelam a adesão dos três alunos com TEA, bem como suas capacidades e contribuições para o coletivo. Essas constatações encontram respaldo em estudos envolvendo crianças com TEA nas práticas corporais.

Siqueira e Chicon (2020) defendem concepções que valorizam as potencialidades dos estudantes com TEA, evitando reduzi-los às características

peculiares da deficiência e, assim, afastar um ensino limitado e pouco desafiador. Os autores chamam a atenção dos professores para que se concentrem, sobretudo, nas potencialidades que eles demonstram nas aulas. Assim, valorizar a criança em sua totalidade, para além da deficiência.

O estudo de Fiorini e Manzini (2016) reforça essa perspectiva ao demonstrar que o ensino de EF é inclusivo quando os docentes valorizam as competências dos alunos com TEA ou com outras deficiências. Nesse sentido, Garozzi (2020) observou, durante uma brincadeira, que um menino com TEA demonstrou empatia ao apoiar sua colega que estava com medo, transmitindo segurança para que ela realizasse a vivência.

Ainda no estudo de Garozzi (2020), as contribuições desse menino continuaram quando ele executou a atividade de uma maneira diferente da proposta inicial. A professora, compreendendo que aquela era uma nova possibilidade, aceitou a adaptação e incentivou os demais alunos a experimentarem. Para o autor, essas atitudes se expressam como potencialidades desse menino com TEA.

De forma resumida, ao longo das aulas de brincadeiras/jogos, Jorge, Henrique e Luna assumiram papéis de protagonismo, demonstraram engajamento e revelaram importantes potencialidades. Assim, cabe a nós, professores, estarmos atentos a essas manifestações. Com base nelas, é possível aprimorar as propostas, selecionando aquelas em que esses alunos se destacaram e desenvolvendo novas variações, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem.

4.2.5 Sentimentos e memórias positivas construídas ao longo das aulas

Assim como no início de cada encontro, em que os alunos foram organizados em círculo para compartilhar seus conhecimentos prévios, ao final das aulas eles também se reuniram para expressar os sentimentos gerados nas vivências. Além disso, a décima aula foi totalmente dedicada à avaliação da unidade didática, ocasião em que os 47 estudantes registraram suas atividades preferidas por meio de desenhos.

Nesse contexto, as brincadeiras/jogos desenvolvidas deixaram marcas positivas em todos os envolvidos: estudantes com e sem TEA e familiares. As preferências variaram: alguns demonstraram mais afinidade com as brincadeiras,

enquanto outros se engajaram mais nos jogos. A diversidade das práticas corporais foi fundamental para atender a diferentes perfis.

O Quadro 17 apresenta registros do diário de campo que evidenciam os sentimentos positivos de Jorge ao final das atividades.

Quadro 17 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos de Jorge após as atividades

Relato	Aula
Ao final da atividade, os alunos reuniram na roda. Sentei ao lado de Jorge, que perguntou: "Quem ganhou?". (p. 36-37)	Bandeirinha
"Nois venceu um montão de vezes." (p. 37)	Bandeirinha
As crianças... saíram tranquilamente da quadra. Jorge, ao passar pela câmera, disse: "Tchau, até o próximo vídeo!". (p. 37)	Bandeirinha
Jorge comentou que gostou de acertar as bolinhas pequenas. (p. 17)	Bolinha de gude
"Eu fugi e fiquei na parte azul (pique)". (p. 27)	Cobra-cega e polícia/ladrão
"Eu gostei do esconde-esconde porque eu fui achado o último.". (p. 124)	Esconde-esconde e balança-caixão
Jorge conversava com alguns colegas e dizia que seu time havia vencido. (p. 65)	Futebol
Jorge então afirmou que tinha gostado da aula porque eles tinham ganhado duas vezes. Perguntei como sabiam que haviam vencido e quantos gols tinham feito. Ele respondeu: "É dois!" e Fernando completou... o outro time fez zero. (p. 65)	Futebol
Jorge conversava... contando que o time dele fez dois pontos. (p. 94)	Licença-bete
Jorge mostrou a folha do grupo 1 e afirmou que fizeram 2 pontos. (p. 94)	Licença-bete
"Eu gostei, porque a gente fez dois pontos seguidos.". Ele contou que gostou mais de rebater a bola com o taco. (p. 96)	Licença-bete
"Eu gostei porque fui derrubado um montão de vezes.". Quando perguntei quem havia feito isso, ele respondeu: "Eu não sabe.". (p. 133)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Pelos relatos coletados, percebi que Jorge é um estudante bastante comunicativo, conseguindo se expressar com clareza. Em relação às suas preferências, os jogos como bandeirinha, futebol e queimada, proporcionaram a ele experiências marcantes. Em seus relatos, Jorge gostou dessas atividades porque venceu, ganhou ou alcançou uma quantidade específica de pontos. Até mesmo a brincadeira esconde-esconde ficou marcada para ele pelo aspecto competitivo, pois enfatizou que foi o último a ser encontrado, querendo expressar que havia vencido.

Na atividade de queimada, embora sua equipe tenha triunfado, o que mais marcou Jorge foi o número de vezes que caiu durante o jogo. Curiosamente, ele não soube explicar quem era o responsável por essas quedas. Na verdade, quem o derrubava repetidamente era sua própria mãe, que, na tentativa de protegê-lo, acabava puxando de maneira brusca.

Na ocasião em que avaliaram as aulas, Jorge ilustrou uma cena de queimada, provavelmente por conta da presença materna nessa atividade. O desenho sugere que, entre todas as práticas realizadas ao longo da unidade didática, essa foi a sua preferida, como mostra a Figura 6.

Figura 6 — Desenho feito por Jorge sobre a atividade favorita realizada



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No desenho de Jorge, há uma cena de queimada, rica em detalhes, destacando a força da bola e até uma pessoa sendo atingida no rosto, com sangue saindo pela boca, indicando provavelmente a intensidade das jogadas realizadas pelos adultos.

Diferentemente de Jorge, Henrique é menos expressivo e participou das rodas de conversa apenas quando questionado diretamente. Por isso, há poucos registros que evidenciem suas impressões sobre as aulas, como apresentado no Quadro 18.

Quadro 18 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos de Henrique após as atividades

Relato	Aula
“Eu fiquei aqui até acabar.” (apontando para o local do pique). (p. 27)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Henrique disse que gostou de lançar e rebater, contando que fez ponto e rebateu várias bolas. (p. 96)	Licença-bete
Perguntei o que Henrique havia achado mais divertido na aula... gostou mais de brincar de faz de conta, apontando para o espaço onde estavam. (p. 78)	Pega-pega e faz de conta
Henrique comentou que adorou a aula e que sua tia era ótima, além de comemorar que eles venceram. (p. 133)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em seus depoimentos, Henrique gostou especialmente do jogo de licença-bete, encantado por ambas as funções: lançar a bola e rebater as jogadas dos adversários. Inclusive, enfatizou que rebateu várias jogadas. Além disso, gostou de brincar de faz de conta, construindo a fazendinha com seus amigos. Na queimada em família, ficou feliz com a vitória, mas o que chamou sua atenção foi a habilidade da tia, afirmando que ela é ótima.

Em relação à atividade favorita, Henrique surpreendeu ilustrando a brincadeira balança-caixão, como mostrado na Figura 7.

Figura 7 — Desenho feito por Henrique sobre a atividade favorita realizada



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A surpresa se deve ao fato de que Henrique enfrentou muitas dificuldades na vivência de balança-caixão, incluindo conflitos com seu colega Jorge, resultando em momentos de raiva e choro. A atividade, inclusive, terminou com um desentendimento significativo entre os dois estudantes. De todo modo, Henrique escolheu representar essa brincadeira como sua preferida. Embora Maia, Fernando e Jorge tenham participado da atividade com ele, apenas três crianças foram retratadas em fila, segurando na cintura do colega da frente. Levanto a hipótese de que Henrique tenha excluído Jorge do desenho.

Assim como Henrique, Luna também não costumava se manifestar espontaneamente durante a roda de conversa final, respondendo apenas quando diretamente questionada e com respostas curtas, como 'sim' e 'gostei'. Essa postura está ilustrada nos relatos reunidos no Quadro 19.

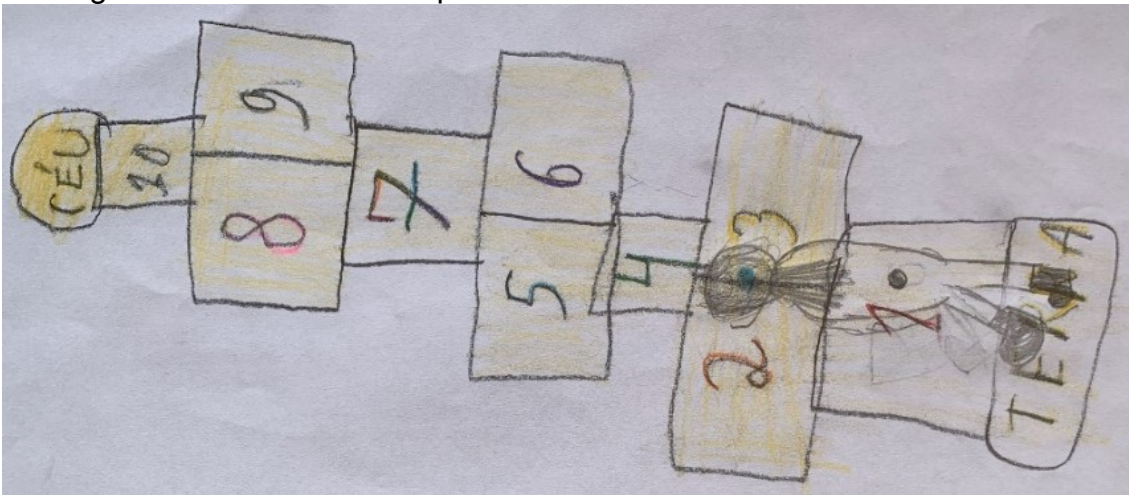
Quadro 19 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos de Luna após as atividades

Relato	Aula
Questionei se Luna tinha gostado da aula, ela respondeu que sim, mas não utilizou nenhuma estratégia. (p. 21)	Bolinha de gude
“Eu gostei.”... saiu da quadra conversando com os amigos. (p. 72)	Futebol
Luna não quis falar nada, mas respondeu quando perguntei se ela preferiu lançar ou rebater a bola. Ela respondeu que gostou de bater o taco. (p. 104)	Licença-bete
Foi a última a ir embora e, antes de sair, respondeu a mim que havia gostado da aula. (p. 84)	Pega-pega e faz de conta
Respondeu timidamente: “Eu gostei.”. (p. 142)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Luna se expressou com mais detalhes durante a roda de conversa sobre o jogo licença-bete, mencionando que sua parte preferida foi rebater as jogadas dos adversários. No entanto, na atividade avaliativa, escolheu representar a amarelinha como sua prática favorita, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 — Desenho feito por Luna sobre a atividade favorita realizada



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No desenho de Luna, há uma amarelinha numerada de um a 10, com uma pessoa posicionada na área chamada ‘terra’. De fato, Luna aproveitou bastante essa experiência, fazendo dupla com Amanda para construir a amarelinha, brincar e ainda visitar os outros amigos, Adriano e Bruno.

Passando agora para os demais estudantes da turma, sem TEA, também é possível observar a presença de sentimentos positivos ao final das aulas, conforme ilustrado no Quadro 20.

Quadro 20 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos dos estudantes sem TEA após as atividades

Relatos	Aula
Antes de saírem da quadra, perguntei se tinham gostado da amarelinha. Muitos alunos sinalizaram que sim, incluindo Jorge e Henrique. (p. 53)	Amarelinha e pular corda
Praticamente todos gostaram da amarelinha, inclusive Luna. Comentaram sobre como desenharam, alguns com muitos números, outros com casinhas em formato de coração, mãos e até camisetas. (p. 58-59)	Amarelinha e pular corda
"Eu gostei muito da aula de hoje. Minha estratégia foi sempre trocar de lugar para as bolinhas mais perto de mim." (p. 21)	Bolinha de gude
"A minha estratégia foi acertar a bola grande primeiro, pra depois ficar fácil acertar as outras." (p. 21)	Bolinha de gude
"O trem que gostei da quadra não ser retinha é que eu mirei em uma e acertei outra, quase acertei em duas juntas." (p. 21)	Bolinha de gude
Na conversa final, perguntei quem havia gostado da brincadeira cobra-cega, e a grande maioria levantou a mão, incluindo Jorge e Henrique. Os grupos confirmaram que a atividade foi realizada com sucesso. A brincadeira polícia e ladrão também foi aprovada pela turma (p. 27)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Perguntei sobre polícia e ladrão, praticamente todos levantaram a mão, inclusive Luna. (p. 32)	Cobra-cega e polícia/ladrão
"Foi muito legal, principalmente na hora que eu era a cobra-cega. Não passava nem cinco segundos e já tinha pegado." (p. 32)	Cobra-cega e polícia/ladrão
"Minha estratégia foi esperar os policiais ir pro outro lado e eu assim ia, saía do esconderijo." (p. 32)	Cobra-cega e polícia/ladrão
"O meu esconderijo era lá onde guarda os papel higiênico e as cadeiras, atrás da árvore, do lado do muro." (p. 111)	Esconde-esconde e balança-caixão
"Meu esconderijo foi atrás dos bancos, e fui a última a ser achada." (p. 111)	Esconde-esconde e balança-caixão
"Ficar mais perto do pique para, quando o pegador sair, chegar mais rápido." (p. 111)	Esconde-esconde e balança-caixão
"Eu ficava escondendo igual um camaleão, tão pequeno que sou." Ele ainda comentou que seu colega não pensou direito... em uma das vezes, escondeu no bicicletário, depois foi para o mesmo lugar, e o menino nem procurou lá. (p. 111)	Esconde-esconde e balança-caixão
Uma criança disse que escondeu atrás das plantas e que um colega estava dando ideias de locais. (p. 111)	Esconde-esconde e balança-caixão
Perguntei para a turma quem havia gostado do esconde-esconde. Quase todos levantaram a mão, inclusive Jorge. (p. 123)	Esconde-esconde e balança-caixão
Alguns disseram que gostaram porque foram os últimos a serem encontrados. (p. 123)	Esconde-esconde e balança-caixão
Um menino disse que adorou a aula, fez vários gols e ainda foi goleiro. (p. 65)	Futebol
"Eu gostei, porque a gente ganhou!" (p. 65)	Futebol
"Eu ia pra frente e o goleiro jogava pra mim, tentava fazer gol porque eu tava perto." (p. 72)	Futebol
"Gostei muito, primeiramente porque foi futebol e porque o jogo foi muito disputado." (p. 72)	Futebol
"Achei muitas estratégias. Quando eu fui no taco, tentava mirar e jogar forte para ir bem longe." (p. 103)	Licença-bete
"Rebater bem pro lado, pra gente ir, voltar e marcar ponto." (p. 103)	Licença-bete
"A nossa estratégia foi não tentar acertar a garrafa. Ia ser mais difícil. A gente tentou mais correr." (p. 103)	Licença-bete
"Jogar bem longe. O time adversário falou que não podia, mas também tacava." (p. 104)	Licença-bete
Uma menina disse que gostou porque seu tio ajudou. (p. 133)	Queimada

Outra comentou que gostou porque não foi queimada. (p. 133)	Queimada
Um menino disse que ficou orgulhoso porque sua mãe conseguiu queimar adversários. (p. 133)	Queimada
Outro gostou do jogo porque ele e sua mãe quase ganharam. (p. 133)	Queimada
Várias crianças disseram que a presença da família as deixou felizes. (p. 133)	Queimada
"Eu gostei porque ninguém me pegou nenhuma vez." (p. 133)	Queimada
"Jogar na lateral da quadra." (p. 142)	Queimada
"Ficar um pouquinho mais na frente e, quando ia tacar, eu abaixava." (p. 143)	Queimada
"Não dei conta de usar a estratégia que minha mãe falou, jogar pro cemitério, não tinha força o bastante." (p. 144)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação aos depoimentos dos estudantes sem TEA, destaco o compartilhamento de estratégias interessantes utilizadas nos jogos de bolinha de gude e licença-bete, os esconderijos criativos explorados na aula de esconde-esconde e balança-caixão e o prazer de participar da atividade de futebol.

Entretanto, dentre todas as vivências realizadas, a queimada em família foi a que mais gerou lembranças positivas para os alunos. Alguns compartilharam estratégias e sentimentos felizes por não terem sido queimados, enquanto outros enfatizaram a presença da família na escola, que proporcionou momentos especiais.

De fato, a proposta de queimada em família despertou grande interesse entre os estudantes. Esse destaque ficou ainda mais evidente na avaliação com um número expressivo de ilustrações que retratam essa atividade. A Figura 9 apresenta todos os desenhos elaborados pelos alunos participantes desta pesquisa.

Figura 9 — Desenhos feitos por alunos com e sem TEA sobre a atividade favorita realizada





Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As ilustrações dos alunos refletem a diversidade de atividades exploradas na unidade didática, um fator positivo que atendeu às características das turmas e da comunidade escolar. Cada brincadeira/jogo marcou positivamente a vida das crianças, assim como foi importante na infância dos familiares que responderam ao questionário e participaram da aula de queimada.

Encerrando esse conjunto de percepções, vale destacar também os depoimentos de alguns familiares que participaram da dinâmica de queimada, expressando sentimentos de aprovação sobre a experiência vivenciada com as crianças. O Quadro 21 apresenta esses relatos.

Quadro 21 — Relatos que evidenciam sentimentos positivos dos familiares após o jogo de queimada

Relato	Aula
“Eu acho que o time branco tinha que treinar um pouquinho mais.”. (p. 142)	Queimada
“É muito importante isso, a família toda brincando, divertindo. Pra gente, que é pai, esse momento é muito bom. Evolui, cresce e aproxima mais.”. (p. 142)	Queimada
“É muito bom essa interação entre os pais e as crianças. A família é muito especial.”. (p. 142)	Queimada
“Nesse tempo de tanta correria, a gente não tira um tempo na casa para fazer isso com os nossos filhos. Então, foi uma oportunidade muito boa, brincando e relembando nossa infância.”. (p. 143)	Queimada
“Foi muito bom interagir com os filhos, lembrar uma brincadeira, sair da TV, videogame.”. (p. 143)	Queimada
“A interação família e escola é muito importante e divertida. Em relação às estratégias, eu pensei em pegar a bola e passar pro meu filho rápido, e ele tentar queimar.”. (p. 143)	Queimada
“Hoje em dia, vida corrida, a gente deixa de tirar um tempinho para ta relembando como era nossa infância, demonstrar pra eles.”. (p. 144)	Queimada
“Achei genial essa ideia. Acredito que seja uma maneira de construir memórias afetivas com os nossos filhos.”. (p. 144)	Queimada
“Foi muito gostoso, divertido. A gente participou lá no início e teve a felicidade de participar da última aula. Momento nostalgia pros mais velhos.”. (144)	Queimada
“Relembrar esses momentos foi maravilhoso. A gente se sentiu criança também.”. (p. 144)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os familiares destacaram a importância e o valor de estar em família e de permanecer próximo dos filhos. Eles reconheceram que a correria do cotidiano muitas vezes impede de ter um tempo de qualidade com as crianças, para brincar e viver momentos divertidos juntos.

Para eles, essa oportunidade proporcionada pela EF, de compartilhar brincadeiras/jogos que fizeram parte de sua própria infância e, mais do que isso, vivenciar uma delas ao lado dos estudantes, foi relevante e especial, fortalecendo ainda mais os laços afetivos. Além disso, retornaram aos velhos tempos, despertando sentimentos de nostalgia, esqueceram por um momento os problemas, as dores e as dificuldades, permitindo que se tornassem crianças novamente.

Em síntese, as propostas desenvolvidas nas turmas do primeiro e terceiro ano mostraram-se inclusivas e valiosas para Jorge, Henrique e Luna, para os demais estudantes e para os adultos envolvidos. Por meio dos relatos e dos

desenhos é possível inferir que as brincadeiras/jogos proporcionaram sentimentos positivos, fortaleceram os vínculos e resgataram práticas corporais que estavam se perdendo na comunidade.

Desse modo, reforço a responsabilidade da EF em promover um ensino diversificado, que traga para as aulas vivências que atendam a todos os estudantes, tanto em relação ao nível de compreensão quanto aos interesses que despertam. Nesse sentido, as preferências manifestadas pelos alunos durante a roda de conversa final devem ser reconhecidas e utilizadas como ponto de partida para a construção de novas propostas.

4.3 Desafios e intervenções pedagógicas nas aulas de EF com alunos com TEA

Este é o último tema do capítulo e apresento, de forma especial, os desafios enfrentados por Jorge, Henrique e Luna durante a unidade didática de brincadeiras/jogos. Alguns desses obstáculos foram percebidos no momento da aula e superados por meio de intervenções. Outros, no entanto, passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Serão discutidas as dificuldades dos três alunos com TEA nas interações sociais, nas mudanças, nos desapegos, nas transições, na compreensão das propostas, na dimensão motora, nos momentos de espera e diante de estímulos ambientais. Por fim, também serão apresentadas as lembranças negativas relatadas tanto pelos alunos quanto por mim ao término de algumas atividades.

4.3.1 Dificuldades nas interações sociais

Ao longo das aulas, observei que Jorge, Henrique e Luna apresentaram dificuldades para iniciar interações, compartilhar amizades e expressar suas ideias de forma autônoma. Para lidar com esses desafios, foram necessárias intervenções realizadas por mim, pela professora de apoio e pelos próprios colegas.

O Quadro 22 reúne relatos que evidenciam momentos em que Luna, Jorge e Henrique enfrentaram obstáculos nas interações sociais, demandando mediações.

Quadro 22 — Relatos que evidenciam dificuldades nas interações sociais e as intervenções

Relato	Aula
Luna	
Ao ver uma colega sentada na mureta da quadra, Luna quis subir também. Com dificuldade, conseguiu, seguida por Bruno e outra menina. Adriano, percebendo que os colegas estavam fora do espaço da brincadeira, pediu que descessem, pois, aquele local não fazia parte da atividade. Eles obedeceram, mas Luna ficou um pouco desconcertada e foi até mim, pedindo para trocar de grupo. Questionei se algo havia acontecido, ela negou e então a integrei ao Grupo B. (p. 30)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Luna pegou sua sacola, observou os outros brinquedos e passou perto do túnel, tocando nele enquanto caminhava em direção às britas, quieta e pensativa. Aproximou de Adriano e Bruno, que estavam com outros colegas, tirou algumas coisas de dentro da sacola e mostrou para as crianças. No entanto, não deram atenção, pois estavam concentrados na construção de uma cabana. Luna ficou um pouco deslocada, balançando sua sacola de um lado para o outro. De repente, ela colocou tudo no chão perto da cabana e correu atrás de Adriano e Bruno, que haviam começado a brincar de pega-pega. (p. 82)	Pega-pega e faz de conta
Jorge	
Jorge... saiu do lugar e aproximou de um colega que usava óculos pela primeira vez. Um menino que estava nesse local pensou que Jorge quisesse entrar e empurrou. Tentou novamente aproximar, mas o mesmo menino pediu que ele saísse. Depois de insistir pela terceira vez, Jorge foi empurrado novamente. Quando aproximou pela quarta vez, percebi a desorganização na fila e pedi aos alunos que respeitassem a ordem, aguardando a vez de cada um. (p. 52)	Amarelinha e pular corda
Em um momento, o time laranja chutou em direção ao gol. A bola estava indo e os jogadores começaram a torcer para que ela entrasse. No entanto, ela passou perto da garrafa e foi para fora. Os gritos dos adversários confundiram Jorge, que achou que estavam comemorando um gol. Ele exclamou: "Mas não foi gol!" e correu até mim, apontando para o seu espaço. Sem dizer nada, me puxou pelo braço até o local onde estavam as garrafas. Entendi que Jorge estava reivindicando que a bola havia saído e, então, parei o jogo, devolvendo ao goleiro para reiniciar a partida. (p. 64)	Futebol
Em outro momento, a bola saiu... e os alunos pegaram com as mãos, jogando para a goleira do time laranja reiniciar. A menina não segurou a bola, que acabou entrando entre as garrafas. Jorge declarou que foi gol, mas uma adversária discordou, dizendo que não. Ele insistia que sim, enquanto a menina continuava dizendo que não. Mais uma vez, Jorge correu até mim, que expliquei a situação, e ele entendeu que realmente não havia sido gol. (p. 64)	Futebol
*Enquanto outros estudantes comentavam sobre a aula, Jorge apontava para os adversários e ria, repetindo isso várias vezes. (p. 65)	Futebol
Jorge... ao olhar fixamente para a adversária que lançou a bola, deixou passar sem conseguir rebatê-la. Lucas, que estava perto, acidentalmente derrubou uma garrafa. A menina que havia lançado correu até mim para avisar que marcaram um ponto, mas Jorge, irritado, explicou o ocorrido, e neguei o pedido da aluna. (p. 91)	Licença-bete
Henrique	
Henrique, que aguardava sua vez... saiu da fila... pareceu discutir com o colega que estava na frente, mas não foi possível perceber o que estavam falando. Em determinado momento, esfregou a mão no rosto do menino, que reagiu com um pontapé, fazendo Henrique chorar. Eu, que ajudava a girar a corda e a cantar as músicas, percebi a discussão somente quando Henrique começou a chorar e chamei para perto. Ele explicou que seu colega havia chutado. Então, questionei o menino envolvido, enquanto Henrique continuou me abraçando... a professora de apoio chegou à quadra e perguntou Henrique porque ele estava triste, que contou a ela. Os dois foram para a fila conversar com o menino que havia chutado, e Henrique voltou para o grupo. (p. 51-52)	Amarelinha e pular corda
Henrique e Lucas tentaram integrar ao grupo C, que acolheram apenas o	Bolinha de gude

segundo, pois com ele completaram o número necessário. Triste, Henrique aproximou de mim e ajudei a integrar o grupo D... Jorge disse algo a Henrique que deixou o grupo desanimado. Intervi e conversei com eles, percebendo que Jorge estava com ciúmes da amizade entre Henrique e Fernando. Após a conversa, o clima ficou mais tranquilo, posicionaram as bolinhas de gude dentro do desenho e iniciaram o jogo. (p. 15)	
Fernando foi o segundo a lançar... e derrubou uma das garrafas... A menina que estava ao lado da garrafa a levantou imediatamente, mas Jorge e Henrique correram até ela, reivindicando o ponto. Henrique começou a deitar a garrafa no chão repetidamente, e a menina insistia em levantar. Em um momento, ele pegou a garrafa e colocou debaixo do braço. Enquanto isso, Jorge e Lucas correram até a mim para marcar o ponto. Entreguei um pincel para anotarem na folha, e instruí Henrique, ainda com a garrafa, a colocá-la no lugar e reiniciar a atividade. (p. 92)	Licença-bete

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Luna, raramente apresentou dificuldades de interação. Enquanto brincavam de cobra-cega, não gostou de ser corrigida pelo amigo Adriano e afastou do grupo. No entanto, a atitude de Adriano não foi negativa, apenas instruiu sobre os limites da brincadeira.

Na atividade de faz de conta, Luna apresentou obstáculos para iniciar uma interação com os colegas. Com seus brinquedos nas mãos, ficou sem reação e não convidou ninguém para brincar, evidenciando certa dificuldade para tomar a iniciativa.

Jorge, durante os jogos de futebol e licença-bete, que possuem características competitivas e regras mais subjetivas, encontrou dificuldade para lidar com conflitos. Nessas situações, não conseguiu reivindicar, debater com os colegas e resolver os problemas sozinho, sempre me procurando para mediar. Após ele explicar a situação, eu tomava a decisão favorável ou contrária.

Outro tipo de situação em que o diálogo autônomo poderia ter evitado o desfecho ocorreu na brincadeira de pular corda. Enquanto esperava a vez de participar, Jorge aproximou de um colega para observar seus óculos. No entanto, outro menino que estava próximo começou a empurrar, pensando que ele queria 'furar' a fila. Jorge não se explicou, apenas continuou aproximando e recebendo empurrões. Se tivesse dito aos colegas que estava apenas curioso com os óculos e não pretendia passar à frente, a situação poderia ter sido evitada.

Henrique também se envolveu em conflitos na mesma fila na proposta de pular corda. Nesse caso, ele realmente se posicionou em outro lugar. Embora os demais colegas não tivessem importado, o menino que estava à frente reagiu com um pontapé após Henrique esfregar a mão em seu rosto. Essa situação demonstra

que Henrique teve dificuldade para iniciar uma interação equilibrada com o colega, agindo de forma inadequada.

Em ambos os casos foi necessário intervir. No caso de Jorge, minha atitude foi apenas chamar a atenção. Já com Henrique, além de corrigir o outro menino, acolhi ele com um abraço, acalmando o choro. A professora de apoio foi mais eficaz na intervenção, pois reuniu os dois para uma conversa sobre o ocorrido, fazendo Henrique voltar à fila e continuar na proposta.

Além disso, Henrique teve dificuldade para integrar um grupo na dinâmica de bolinha de gude. Tentou em um, mas não foi aceito, ficando isolado na quadra. Após me procurar, percebi que a orientação inicial (formar grupos de cinco) limitou sua inclusão. Ao flexibilizar o número de participantes para grupos de quatro a seis pessoas, integrei Henrique a um grupo já formado.

No entanto, não bastou apenas colocá-lo no grupo, foi necessário garantir sua acolhida, pois Jorge fez um comentário que levou Henrique a afastar novamente. A presença de Henrique incomodava Jorge, como observado nas aulas de bolinha de gude, amarelinha/pular corda, cobra-cega/polícia e ladrão, esconde-esconde/balança-caixão e licença-bete. Jorge frequentemente se afastava, enquanto Henrique, percebendo a rejeição, buscava a atenção do colega, resultando em provocações e até empurrões. O Quadro 23 apresenta registros que ilustram esses momentos e as intervenções realizadas.

Quadro 23 — Relatos que evidenciam dificuldades na relação entre Jorge e Henrique e as intervenções

Relato	Aula
Jorge desceu as escadas rapidamente... sentou ao lado de Lucas. Fernando estava ausente. Quando Henrique chegou... queria sentar perto de Jorge, mas este negou. Assim, fiz algumas mudanças na disposição da rodinha, colocando Jorge à minha esquerda e Henrique à direita... Mesmo separados, Jorge e Henrique continuaram a estressar um com o outro. Orientei que respeitassem o espaço do colega e a manter-se quietos para não atrapalhar. Jorge cruzou os braços e fez um bico com a boca, enquanto Henrique ouviu e concordou. (p. 46)	Amarelinha e pular corda
Chamei as ajudantes do dia, eram três meninas. Henrique sugeriu que Jorge fosse ajudante, mas esse respondeu, bravo: “Eu já fui, eu já fui, eu já fui, mas por que você não viu eu ir?”. Expliquei a Jorge que Henrique havia faltado. Ele pensou e disse: “É mesmo.”. Em seguida, apontou o dedo para Henrique e começou a rir, como se quisesse insinuar que ele havia perdido a aula. Jorge fez essa ação várias vezes. Com isso, Henrique estressou e tentou empurrar Jorge, mas intervi. Se defendeu dizendo que Jorge estava rindo dele. (p. 47)	Amarelinha e pular corda
As meninas conduziram o alongamento. Jorge não tirava os olhos de Henrique, que tinha dificuldades em alguns movimentos... e começou a gritar: “O Henrique está fazendo errado.”, a ponto de não conseguir concentrar no que estava fazendo. Explicamos a Jorge que não era necessário se preocupar com o outro, que cada um faz como consegue. Mesmo assim, ele continuava irritado e	Amarelinha e pular corda

olhando para Henrique. (p. 47)	
Ambos participaram dos alongamentos solicitados, embora Henrique estivesse sempre tentando aproximar de Jorge, que recusava. Por isso, abaixou a cabeça e saiu de seu lugar na roda. Chamei, e ele voltou. (p. 14)	Bolinha de gude
*Houve uma pausa para beber água, e Jorge ficou irritado com Henrique, pois ele não havia hidratado... respondeu que não estava com sede. (p. 14)	Bolinha de gude
Para chamar a atenção de Jorge, Henrique cutucou nas costas várias vezes, mas não obteve resposta. Sacudindo o capuz finalmente conseguiu que Jorge olhasse para ele, embora voltasse a concentrar em Fernando. Henrique continuou tentando, desta vez mexendo no pé esquerdo de Jorge, que ficou incomodado e empurrou a mão do colega. Henrique saiu da marcação e sentou quase de frente para Fernando. A reação de Jorge foi sentar no meio, de costas para Henrique e de frente para Fernando. Percebendo a situação, convidei Henrique para ficar do meu lado, que rapidamente negou, afirmando que queria ficar com Fernando. Assim, reorganizei a roda, colocando Fernando entre Jorge e Henrique. Contudo, a tensão não se dissipou. Enquanto dava as boas-vindas, Jorge sinalizava para Henrique distanciar. Nesse momento, Fernando abaixou a mão de Jorge, e Henrique declarou: "O Fernando é meu amigo.". Jorge, por sua vez, respondeu com gestos e palavras: "O Fernando é meu amigo!". Com calma, Fernando colocou a mão esquerda sobre a perna de Jorge e a mão direita na perna de Henrique. Embora não tenha sido possível compreender o que ele disse, suas ações foram suficientes para resolver a disputa. (p. 22-23)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Durante o movimento de polichinelo, Henrique teve dificuldade e Jorge gritou: "Você tá fazendo tudo errado!". Os ajudantes seguiram conduzindo os exercícios, mas Henrique... incomodava Jorge, que exclamava: "É devagar! Não é isso não! Não é assim!". Conversei com Jorge, explicando que cada um deve realizar os movimentos da maneira que consegue. A professora apoio também interveio, orientando Jorge a preocupar consigo mesmo e não com os colegas. (p. 23-24)	Cobra-cega e polícia/ladrão
As crianças sentaram para a demonstração do esconde-esconde. Jorge ficou próximo de Fernando, e Henrique sentou ao lado, acenando para Fernando. No entanto, Jorge empurrou o braço do menino e afastou, sentando em outro lugar. Fernando e Henrique seguiram, mas Jorge continuou evitando os dois. Observei a situação e perguntei por que ele não queria sentar perto do amigo. Henrique respondeu: "Só porque eu tô perto do Fernando.". Intervi, sugerindo que Jorge poderia compartilhar Fernando com Henrique, mas ele recusou e permaneceu afastado. (p. 117)	Esconde-esconde e balança-caixão
Maia correu e chegou primeiro ao local. Henrique saiu de trás da árvore, e Jorge, chegando logo depois, disse: "Achei você!". Mas Henrique negou, afirmando que foi Maia quem encontrou. Jorge, nervoso, gritou: "Não, eu que achei você!" e deu um leve empurrão em Henrique, que insistiu: "Foi a Maia que me achou.". Jorge continuava a gritar: "Não! Fui eu!". Intervi, dizendo que ambos encontraram juntos, e Jorge concordou, mas Henrique continuou argumentando: "Primeiro foi a Maia, depois o Jorge.". (p. 121)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Jorge também foi para o jardim, escondendo próximo de Henrique, em uma planta de folhas largas. Maia encontrou Jorge e saiu para procurar Fernando. Jorge deixou seu esconderijo e começou a caminhar pelo jardim. Quando avistou Henrique novamente atrás da mesma árvore, gritou: "De novo?". O menino acenou com a mão, pedindo para Jorge fazer silêncio e ir para longe, mas esse continuou gritando: "O Henrique tá aqui de novo, atrás de uma árvore!". Repetia isso, apontando o dedo, até Maia aproximar. Quando ela estava quase lá, Jorge empurrou Henrique de trás da árvore. Indignado, Henrique exclamou: "O Jorge que contou!". Jorge disse: "Não pode esconder no mesmo lugar.". Henrique respondeu: "Pode esconder no mesmo lugar sim!" e gritou de frustração: "Ahhh!". (p. 121-122)	Esconde-esconde e balança-caixão
Na última rodada... Henrique, novamente, subiu o jardim em direção à árvore de sempre. Desta vez, Jorge também foi para a árvore e escondeu atrás dela. Henrique chegou depois e tentou esconder no mesmo local. Jorge, irritado, deu um passo para o lado e gritou: "Você vai esconder aí de novo?". O menino tentou responder, mas Jorge continuou questionando até que Henrique falou:	Esconde-esconde e balança-caixão

"Jorge, para!" e empurrou na grama. Jorge levantou e, bravo, gritou para Fernando: "Aqui!", apontando para Henrique. Cheguei ao local e perguntei por que estavam se empurrando. Henrique, chorando, explicou: "Porque o Jorge tá toda hora falando assim...", ao mesmo tempo, Jorge gritava: "Deixa eu contar!". Os dois começaram a falar ao mesmo tempo. Um dizia: "O Henrique tava escondendo no mesmo lugar.". Então expliquei que, se Henrique quisesse esconder em uma árvore, Jorge poderia escolher outra, pois havia várias. Henrique continuou chorando, dizendo: "Mas eu queria aquela!". Concordei, e Jorge, ainda frustrado, reclamou: "Mas ele tá escondendo no mesmo lugar toda vez.". Ajudei Henrique a sair do jardim, e juntos fomos para a rodinha final. (p. 122)	
*Henrique estava mais calmo até que Jorge provocou: "Muito fácil te achar."... então, voltou a ficar nervoso e retrucou: "Cuida da sua vida!". (p. 123)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Fernando e Henrique sentaram no chão, mas Jorge alertou que naquele lugar não havia um 'X'. Mesmo assim, os amigos continuaram conversando. Irritado, Jorge puxou o braço de Fernando e o levou para o local correto. (p. 86)	Licença-bete
Jorge... sentou ao lado de Fernando, que estava entre Henrique e ele. Henrique tentou puxar conversa com Fernando, e Jorge também se envolveu, falando do outro lado. Embora Henrique não importasse com a interação entre Jorge e Fernando, Jorge tentava impedir qualquer contato entre os dois. Ficaram fazendo caretas, gestos e provocando. No meio dessa confusão, Fernando tentava controlar a situação, pedindo para ambos pararem. Em um momento, Henrique abraçou Fernando, deitando no chão, enquanto Jorge puxava o braço do amigo, tentando separá-los... Conversei com o trio e disse que precisavam concentrar ou Fernando seria separado dos dois. Jorge prontamente disse que não queria isso, enquanto Henrique, provocando, disse que poderia tirá-lo. Apesar disso, permiti que o trio permanecesse junto. (p. 86-87)	Licença-bete
Relembramos as atividades da última aula: faz de conta e pega-pega na linha. Nesse momento, Jorge olhou para mim, lamentou e disse: "Não!"... Henrique, para provocar, repetia: "Você não veio!" até pedir para ele parar. (p. 87)	Licença-bete
*Durante o alongamento, Henrique continuava a irritar Jorge, passando a mão no cabelo dele, que revidava com tapas. Essa provocação entre os dois continuou durante todos os movimentos. Intervi em alguns momentos, ficando entre eles, mas, quando saía para ajudar outras crianças, Jorge empurrava Henrique para longe. (p. 87-88)	Licença-bete
As crianças posicionaram para a corridinha de aquecimento, na linha lateral da quadra. Fiquei do outro lado, com Henrique e Jorge juntos. Jorge não queria a companhia de Henrique, mas alertei que, se um podia ficar, o outro também. Assim, os dois permaneceram. (p. 88)	Licença-bete
Foi a vez de Henrique... mas ele distraído, não viu a bola passar. Jorge, impaciente, pegou o taco da mão de Henrique e disse que já havia terminado. Henrique foi até mim, dizendo que ainda não havia participado direito, então a menina lançou novamente. (p. 91-92)	Licença-bete
Jorge... ao pegar a bola novamente para lançar, foi interrompido por Henrique. Quando foi a vez desse último, Jorge atrapalhou também. Henrique então me procurou e reclamou que o colega estava interferindo. Com isso, orientei a respeitarem as regras. (p. 94)	Licença-bete

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Toda a implicância entre os dois meninos parece ter uma única origem: a disputa pelo amigo Fernando. Jorge aparentemente quer monopolizar a amizade de Fernando, enquanto Henrique insiste em aproximar. Essa hipótese se confirma nos momentos antes das vivências de cobra-cega, esconde-esconde e licença-bete, em que ambos disputaram a companhia de Fernando.

O próprio Fernando, ao perceber os conflitos, tentou pacificar os amigos, conversando e tocando neles de maneira acolhedora. Eu e a professora de apoio também realizamos intervenções frequentes, conversando com Jorge sobre a importância de incluir o colega e orientamos Henrique a não provocar.

Em momentos como as rodas de conversa e as explicações das experiências, os conflitos foram mais evidentes. Contudo, no decorrer das brincadeiras/jogos, os meninos se envolveram, esquecendo um pouco das disputas.

De todo modo, em algumas situações específicas, como durante a execução de licença-bete e balanço-caixão, os conflitos surgiram novamente. No jogo licença-bete, por exemplo, em várias ocasiões Jorge atrapalhou Henrique no lançamento ou na ação de rebater a bola. Sempre que isso aconteceu Henrique não resolvia o problema de maneira autônoma, me procurando para intervir e conversar com Jorge.

Ao longo da prática de balanço-caixão, Jorge e Henrique formaram grupo com Maia e Fernando, mas passaram praticamente toda a brincadeira em conflito. Henrique queria, repetidamente, esconder em uma árvore específica, enquanto Jorge atrapalhava sua participação. Em algumas ocasiões, Jorge chamou quem estava procurando para revelar o esconderijo de Henrique. Em outras vezes, correu intencionalmente para a árvore e escondeu lá antes do colega, de modo que, quando chegasse, já não havia espaço para ele.

Durante essa brincadeira, intervi nos conflitos em dois momentos específicos, os outros não foram percebidos. Em um deles, Jorge e Henrique discutiram sobre quem havia encontrado o colega primeiro: se foi Jorge ou se foi Maia. Na verdade, Maia chegou perto do esconderijo primeiro, mas quem realizava a busca era o Jorge.

Outra intervenção foi no final da atividade, quando Jorge e Henrique trocaram empurrões por causa do direito de esconder na mesma árvore. Jorge alegou que Henrique sempre ficava nela e não podia fazer isso. Henrique, por outro lado, retrucava que podia sim. A discussão entre os dois parecia interminável, então foi necessário intervir, fazendo Jorge refletir que, se Henrique quisesse, ele poderia sim escolher a árvore como esconderijo sempre que desejasse, e que Jorge deveria respeitar a decisão do colega, compartilhando o espaço ou buscando outro lugar.

Essas dificuldades nas interações sociais enfrentadas por Luna, Jorge e Henrique exigiram, sobretudo, paciência e diálogo constante da minha parte, da

professora de apoio e dos próprios colegas. Essas situações, embora desafiadoras, são comuns entre estudantes com TEA, como apontam diversos estudos.

Barbuio (2021), por exemplo, relata conflitos e desentendimentos de um menino com TEA e seus colegas. Muitas vezes, isso ocorreu devido a atitudes inadequadas do próprio estudante e por conta de condutas negativas dos colegas, que rejeitavam sua participação na prática, possivelmente pela falta de compreensão das características associadas ao TEA.

Já Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018) ampliam essa discussão ao descrever relatos de adolescentes com TEA. Eles frequentemente preferem não participar de práticas corporais, porque enfrentam dificuldades para interagir com os colegas e ajustar ao coletivo.

No entanto, nas situações envolvendo Luna, Jorge e Henrique, algumas intervenções ressignificaram as interações e participação deles nas brincadeiras/jogos. Nesse contexto, Araujo (2019) afirma que os adultos precisam mediar as ações das crianças com TEA enquanto elas brincam. Isso porque a maneira como elas compartilham práticas corporais tendem a ser mais individualistas, gerando obstáculos quando a atividade exige aspectos coletivos.

Sob essa perspectiva, Garozzi (2020) destaca a atuação de uma professora de EF, que promove a inclusão de um menino com TEA. Ela conseguiu amenizar situações de conflitos e dificuldades de interação entre os colegas ao mediar com diálogo e conscientização sobre as diferenças. Esse trabalho resultou em uma postura cada vez mais acolhedora por parte dos colegas.

Outro exemplo é apresentado no estudo de Araujo (2019), no qual uma colega inicia a interação com um menino com TEA. No entanto, ele não demonstra interesse em compartilhar aquele momento, sendo necessário que a professora interferisse, mostrando o quanto seria interessante unir os brinquedos e construir outra narrativa na brincadeira. Dessa maneira, a docente mediou a interação entre a menina e o menino, reforçando a importância das intervenções para fomentar a socialização.

Ainda em relação aos conflitos, Barbuio (2021) chama a atenção para a forma como as correções são realizadas. O autor relata na sua investigação que, em uma intervenção, o aluno com TEA, foi apenas repreendido pelo adulto, enquanto, em outra situação, além da repreensão, foi construído um diálogo reflexivo, em que

o estudante teve a oportunidade de reconsiderar suas ações, concluindo, por si mesmo, o que é certo ou não.

Em suma, ao longo das aulas de EF, Luna, Jorge e Henrique enfrentaram dificuldades nas interações sociais, tornando indispensável a atuação da rede de apoio. Intervimos em conflitos pontuais, dialogamos com os estudantes diretamente afetados e os colegas, buscando compreender as causas das situações e desenvolver habilidades sociais e o respeito dentro do grupo.

4.3.2 Dificuldades diante de mudanças na rotina, desapegos a interesses e transições entre atividades

Identifiquei situações em que Jorge, Henrique e Luna enfrentaram dificuldades para lidar com mudanças na rotina habitual. Além disso, os dois meninos demonstraram resistência para desapegar de interesses intensos por determinados objetos, locais e propostas, bem como para encerrar uma tarefa, fazendo a transição para outra atividade ou retornando à sala de aula.

Ressalto que as aulas de EF seguem uma rotina bem estruturada, com as seguintes etapas: chegada à quadra, organização dos materiais como garrafinhas e lanches (geralmente dispostos sobre uma mesa), e formação de um círculo (com marcações no chão para facilitar a organização) onde ocorre a roda de conversa inicial. Em seguida, os ajudantes do dia conduzem um alongamento e, depois, é realizado o aquecimento, com movimentos dinâmicos pela quadra ou uma corrida orientada. Na sequência, acontecem as atividades principais do dia e, por fim, os alunos retornam ao círculo para uma conversa sobre o que vivenciaram na aula.

Essa estrutura fixa é essencial para estudantes com TEA, que valorizam cada detalhe da rotina. Por isso, sempre que algo fugiu do habitual, observei dificuldades por parte de Jorge, Henrique e Luna. O Quadro 24 reúne relatos desses momentos e das ações realizadas para amenizar tais desafios.

Quadro 24 — Relatos que evidenciam dificuldades diante de mudanças na rotina e as intervenções

Relato	Aula
No pátio... Henrique, após observar o ambiente por um tempo, aproximou do círculo, mas ficou indeciso sobre onde sentar. Caminhou de um lado para o outro, analisando os espaços disponíveis, até que questionei. Então, ele decidiu sentar ao lado meu lado. (p. 114)	Esconde-esconde e balança-caixão
Fernando mudou de lugar na roda, mas não havia espaço para Jorge, que ficou	Futebol

de pé, parado, olhando para o amigo. Intervi, reorganizando os alunos até que Jorge e Fernando pudessem ficar juntos novamente. (p. 61)	
*Os alunos posicionaram na linha lateral da quadra para a corrida de aquecimento. Luna, a princípio, foi para o local onde costuma ficar, mas, ao perceber que seus amigos estavam em outro lugar, aproximou deles e mudou de ideia, voltando para o local habitual. (p. 97)	Licença-bete
*Os 24 estudantes do primeiro ano chegaram no jardim ao lado da quadra e organizaram os brinquedos que trouxeram de casa... Henrique, observando o ambiente e achando tudo um pouco diferente, viu seus colegas organizando os brinquedos e ficou indeciso sobre onde deixar sua sacola. Depois de refletir, colocou seus brinquedos no chão e seguiu para o grupo, sentou perto de Fernando. (p. 74)	Pega-pegas e faz de conta
Os 19 alunos do terceiro ano chegaram no jardim ao lado da quadra... Luna carregava uma sacola enorme e sua garrafinha. Organizou seu material junto aos colegas e ficou observando se as garrafinhas deveriam ser deixadas ali também. Após minha orientação, ela desceu para a quadra. (p. 79)	Pega-pegas e faz de conta
*Adriano ainda não havia chegado, então Luna ficou de pé, olhando pensativa para o chão... ao perceber que Adriano e Bruno já estavam sentados na rodinha, ficou de pé olhando na direção deles. Como não havia espaço, ela acabou sentando em outro lugar. (p. 79)	Pega-pegas e faz de conta
Pedi que as crianças levassem os adultos até a linha de partida para a corrida de aquecimento. Jorge puxou sua mãe para perto de mim e disse que sempre ficava ao meu lado. No entanto pedi que naquele dia, ele posicionasse com a mãe na mesma linha dos colegas. Jorge concordou e foi para o lugar indicado. (p. 127)	Queimada
Com 21 minutos de atraso, Henrique chegou, sem estar acompanhado de nenhum adulto. Ele olhou para a quadra e se sentiu perdido. Sua professora apoiou, então, chamou uma tia que trabalha na escola, e ela acompanhou Henrique pelo restante da aula. (p. 128)	Queimada

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Conforme evidenciado no quadro acima, Jorge, Henrique e Luna mantêm uma organização constante dentro do círculo, geralmente sentando ao lado de seus amigos.

No entanto, antes do jogo de futebol, Jorge não encontrou espaço para sentar próximo de Fernando e, por conta disso, permaneceu no centro do círculo, sem tomar nenhuma decisão. Foi necessário intervir, reorganizando a roda para que ele sentasse ao lado do amigo, proporcionando uma satisfação.

De maneira semelhante, Luna, na aula de pega-pega e faz de conta, também não conseguiu sentar perto de Adriano e Bruno. Ficou sozinha na outra extremidade do círculo, contribuindo certamente para que se sentisse deslocada e insegura.

Henrique, por sua vez, sentiu o impacto de uma mudança na formação da roda antes das brincadeiras de esconde-esconde e balanço-caixão, que aconteceram no pátio. Além de ser um espaço diferente, não havia o tradicional círculo com marcações, gerando incerteza sobre onde deveria sentar. Após

aguardar um pouco, incentivei que Henrique escolhesse onde gostaria de se posicionar, e optou por ficar perto de mim. Provavelmente, Henrique tentou localizar Jorge e Fernando no novo ambiente, mas diante de tantas novidades, não conseguiu.

Outro momento de desconforto para Henrique foi uma alteração na rotina da EF, no dia em que os pais/responsáveis participaram da aula. Henrique chegou atrasado, viu muitas pessoas reunidas na quadra e, como não estava acompanhado de familiares, ficou confuso. A professora de apoio agiu rapidamente, procurou a tia de Henrique, funcionária da escola, e a convidou para participar da proposta com o sobrinho, possibilitando que Henrique se inserisse na nova dinâmica com mais tranquilidade.

Também observei, pelos relatos, que Jorge e Luna possuem lugares fixos durante a realização da corrida de aquecimento. Mesmo desejando acompanhar os amigos, no aquecimento antes do jogo de licença-bete, Luna manteve sua posição habitual, afastada. Jorge teve uma atitude semelhante no aquecimento da aula de queimada: enquanto todas as crianças e adultos posicionaram próximos à arquibancada, ele puxou sua mãe até o lado oposto da quadra (onde costuma ficar ao meu lado). No entanto, ao ser convidado a permanecer com sua mãe junto aos demais, Jorge aceitou, possivelmente porque a presença materna oferecia segurança para lidar com essa mudança.

Essas dificuldades enfrentadas por Jorge, Henrique e Luna diante de mudanças na rotina constituem uma das características comuns em crianças com TEA. Sobre isso, Salles (2018) explica que, quando há alterações na estrutura habitual, a criança com TEA pode apresentar quadros de ansiedade e até desencadear crises.

Assim, a simples mudança na formação do círculo inicial foi uma situação incômoda para os três alunos com TEA. Garozzi (2020), relata em seu estudo, que um menino com TEA apresentava dificuldade quando as atividades eram realizadas em espaços diferentes dos habituais, implicando também em mudança nas tarefas que costumava executar.

No entanto, algumas ações podem ser implementadas para minimizar tais obstáculos. Nabeiro e Silva (2019) orientam que os professores de EF mantenham o cuidado de planejar as aulas com uma estrutura fixa, sequências claras e sem mudanças inesperadas.

Entretanto, momentos diferenciados também devem ser incluídos no planejamento. Os alunos com TEA podem se desenvolver quando há uma quebra na rotina acompanhada de acolhimento e experiências significativas, já que eles exploram novas possibilidades de interação dentro do ambiente escolar (Leivas, 2020). Nesse sentido, foram realizadas as vivências de faz de conta no jardim, esconde-esconde e balança-caixão no pátio/jardim, além da queimada com a participação dos familiares.

Contudo, alguns cuidados devem ser adotados previamente. Ao planejarem experiências diferentes da rotina, os professores devem preparar os estudantes com TEA, explicando o que acontecerá, para que a mudança não seja repentina e cause desconforto (Siqueira; Chicon, 2020).

Sobre isso, embora não tenha havido um diálogo prévio sobre as aulas diversificadas, na roda de conversa abordei os motivos das mudanças, contribuindo para que Jorge, Henrique, Luna e os colegas se sentissem mais confortáveis. Além disso, tive o cuidado de manter os demais elementos da rotina, favorecendo a adaptação.

Uma estratégia semelhante foi utilizada por uma professora de brinquedoteca em seu trabalho com uma criança com TEA. Ao planejar uma prática em um local diferente, apresentou antecipadamente à criança, explicou o que seria feito e permaneceu presente durante todo o momento. Essa presença foi fundamental para que o menino aproveitasse com tranquilidade a prática (Salles, 2018).

Na experiência de queimada, por exemplo, diante do imprevisto da ausência de um familiar para acompanhar Henrique, a professora apoio agiu com rapidez, encontrando uma solução para tirá-lo da zona de desconforto. A presença da tia, acionada para acompanhá-lo, foi essencial para que o sobrinho se sentisse acolhido naquela situação diferente. Jorge e Luna também se beneficiaram da presença das mães, que contribuíram para o engajamento deles.

Além dos desafios diante de mudanças na rotina, Jorge e Henrique também enfrentaram dificuldades para desapegar de interesses específicos por determinados objetos, locais e tarefas, exigindo intervenções pontuais, conforme ilustram os relatos reunidos no Quadro 25.

Quadro 25 — Relatos que evidenciam o apego a interesses específicos e as intervenções

Relato	Aula
Pedi que cada estudante desenhasse a atividade que considerou mais divertida... Jorge, inicialmente, queria desenhar o pega-pega, mas a professora apoio lembrou que ele havia faltado naquela aula. (p. 145)	Avaliação
*Na segunda partida, todos estavam focados. Jorge tinha uma meta: acertar a única bolinha grande do triângulo, mas só conseguia as pequenas. (p. 16)	Bolinha de gude
Com o encontro finalizado, os alunos foram liberados... Jorge permaneceu na roda até que perguntei por que não queria ir embora, e ele respondeu: "Queria pegar a bola grande!". Permiti que levasse a bolinha grande até a sala. (p. 18)	Bolinha de gude
*Na nova rodada... Jorge e Henrique foram para o jardim e esconderam atrás de uma árvore, junto com outros colegas. (p. 118)	Esconde-esconde e balança-caixão
*A terceira rodada começou... Henrique escondeu atrás da mesma árvore da rodada anterior e foi encontrado rapidamente. (p. 119)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Na rodada seguinte, Maia ficou novamente na frente. Cantaram a música, e todos esconderam. Henrique voltou para o jardim e escondeu atrás da mesma árvore de antes. (p. 121)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Na última rodada, Fernando ficou na frente. Cantaram a música, e todos esconderam. Henrique, novamente, subiu o jardim em direção à árvore de sempre. (p. 122)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Relembramos as atividades da última aula: faz de conta e pega-pega na linha. Nesse momento, Jorge olhou para mim, lamentou e disse: "Não!". Ficou pensativo, olhando para o chão e para mim, até que cruzou os braços e fez um bico. (p. 87)	Licença-bete
Quando comecei a anunciar a atividade principal do dia, dizendo: "Hoje é um joguinho que...", fui interrompido por Jorge, que gritou: "Pega-pega na linha, pega-pega na linha!". Tentei continuar: "Que o professor Renato...", mas fui interrompido novamente: "Pega-pega na linha!". Pacientemente, retomei: "É um jogo que o professor Renato não conhecia...", e Jorge repetiu: "Pega-pega na linha!". Então conversei com ele, explicando que o pega-pega na linha já havia sido realizado na última aula. Jorge ficou calado... Combinei que, após a temporada de brincadeiras/jogos tradicionais, faríamos a atividade novamente. Jorge concordou. (p. 87)	Licença-bete

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os relatos indicam que, enquanto jogavam bolinha de gude, Jorge não conseguiu acertar a de tamanho grande. A proposta envolvia 11 bolinhas médias e apenas uma extragrande, todas com a mesma pontuação. Embora muitos estudantes demonstrassem interesse por essa bolinha, a frustração expressa por Jorge ao final da aula revelou um desejo excessivo a esse objetivo.

Para amenizar a tristeza de Jorge, permiti que levasse a bolinha grande até a sala de aula, o confortando momentaneamente. Considero que uma adaptação durante a própria atividade, que possibilitasse a ele conquistar a bolinha por mérito, teria sido ainda mais efetiva.

Jorge também protagonizou momentos de apego à brincadeira de pega-pega em duas situações: na aula de licença-bete e na avaliação final da unidade

didática. O pega-pega na linha, sua variação favorita, foi realizada em um encontro que ele não participou por estar ausente.

Na proposta de licença-bete, Jorge ficou chateado ao ouvir, durante a roda de conversa, que a brincadeira pega-pega na linha havia sido realizada em sua ausência. Interrompia com frequência as orientações, insistindo para que a sua preferida fosse realizada novamente. Após um diálogo, expliquei que o pega-pega seria retomado ao fim da unidade didática, e ele aceitou o combinado. Contudo, no final da aula, perguntou novamente se faríamos a brincadeira, e eu apenas respondi negativamente, sem maiores esclarecimentos.

Refletindo sobre a situação, acredito que outras estratégias também poderiam ter sido adotadas. Uma possibilidade seria flexibilizar o planejamento, atender ao desejo de Jorge, permitindo que, naquele dia, as crianças brincassem por alguns minutos de pega-pega. Além disso, diante do novo questionamento de Jorge, seria possível reiterar o combinado, esclarecendo que o pega-pega seria retomado após a décima aula.

No decorrer da avaliação, que as crianças desenharam a vivência favorita da unidade didática, Jorge queria retratar o pega-pega. Foi necessário um diálogo paciente da professora apoio para que ele compreendesse que não havia participado dessa brincadeira e, portanto, deveria escolher outra que realmente tivesse feito parte. Após a mediação, Jorge desenhou a queimada.

Cumprindo o que foi combinado, na aula seguinte ao encerramento da unidade didática, Jorge voltou a perguntar sobre o pega-pega, e finalmente realizamos a atividade de sua preferência. Essa ocasião não integra o banco de dados da pesquisa, mas faço questão de registrá-la aqui, pois representa um compromisso assumido e cumprido.

Henrique também vivenciou uma situação de interesse excessivo ao longo das práticas de esconde-esconde e balança-caixão. Inicialmente, escondeu atrás de uma planta com folhas largas, mas, nas rodadas seguintes, escolheu sempre a mesma árvore. Essa preferência desencadeou outros episódios, como conflitos com Jorge.

Em situações como essa, seria possível incentivar o aluno a explorar outros espaços e mostrar novas possibilidades para além daquele esconderijo, ampliando seu repertório. A professora de apoio não realizou intervenções e sequer estava no local onde as brincadeiras foram conduzidas.

Quanto aos interesses restritos, uma característica comum entre estudantes com TEA, Siqueira e Chicon (2020) relatam, em seu estudo, o caso de um aluno que passava a maior parte do tempo brincando em um balanço, sua atividade predileta. Retirá-lo desse momento exigia dedicação da professora de EF. Em diversas tentativas, ele reagiu com estresse e agressividade, mas a docente, com firmeza e empatia, convencia de que era o momento de participar das atividades coletivas. Para os autores, isso era possível, porque a professora estabelecia um acordo: após a realização das atividades, levaria o aluno de volta ao parquinho. E, fielmente, cumpria o combinado.

A negociação realizada com Jorge segue essa mesma lógica. Prometi a ele que, após o encerramento da unidade didática, faríamos novamente a brincadeira de pega-pega, e assim foi feito. Essa negociação permitiu que Jorge se controlasse diante do interesse excessivo pelo pega-pega, aproveitando com tranquilidade os encontros seguintes.

Uma situação semelhante é descrita por Araujo (2019), em estudo realizado dentro de uma brinquedoteca. A professora observou que um aluno com TEA resistia a participar de uma nova proposta porque não queria se separar de seu carrinho. Como alternativa, a docente permitiu que ele levasse o brinquedo, possibilitando sua participação na vivência coletiva.

No estudo de Barbuio (2021), o autor analisa o relato de um estudante com TEA que vivenciou um atrito com sua professora de EF porque não permitiu que ele usasse um colete azul durante a aula. Barbuio problematiza esse tipo de repreensão, argumentando que, muitas vezes, algo aparentemente simples carrega significados profundos para crianças com TEA. No caso citado, o menino gostava do personagem Sonic, e o colete azul fazia sentir-se conectado a esse personagem.

Sob essa perspectiva, o interesse de Jorge pela bolinha de gude grande e pela brincadeira pega-pega, assim como o apego de Henrique por sua árvore favorita, não são meras preferências que devem ser repreendidas. Era necessário compreender e valorizar esses desejos, pois, por trás deles, havia significados importantes.

Por fim, tanto Jorge quanto Henrique apresentaram resistência ao realizar transições entre atividades, demonstrando o desejo de permanecer na experiência em que estavam envolvidos. O Quadro 26 apresenta relatos que ilustram essas dificuldades e as ações desenvolvidas.

Quadro 26 — Relatos que evidenciam dificuldades nas transições de atividades e as intervenções

Relato	Aula
Estava organizando a turma em duas filas para iniciar a outra atividade. Jorge continuava na amarelinha gigante, e mostrou para Henrique, que caminhou por ela. Chamei os dois, que aproximaram do grupo, ficando no fim da fila, ainda dispersos e olhando para o desenho gigante... Li relatos sobre pular corda, tendo a leitura interrompida para levar Jorge e Henrique para perto. Eles não queriam me acompanhar, mas acabaram indo. (p. 50)	Amarelinha e pular corda
Após a atividade, as crianças hidrataram novamente e sentaram na rodinha para o bate-papo. Jorge aproximou de mim e, com desapontamento, disse: “Acabou?”, e respondi que sim. Com isso, ele cruzou os braços, caminhou para fora da roda e voltou, sentando ao lado de Fernando. (p. 26)	Cobra cega e polícia/ladrão
O tempo da aula estava quase no fim... Jorge não queria parar de brincar e argumentava comigo, que sugeri que continuassem na hora do recreio. (p. 123)	Esconde-esconde e balança-caixão

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Pelos relatos, observei que, durante a transição da brincadeira amarelinha para a de pular corda, Jorge e Henrique resistiram, querendo continuar na primeira, especialmente porque Lucas havia desenhado uma versão diferente, despertando grande interesse nos dois meninos.

Essa resistência ficou evidente quando chamei para aproximar da nova proposta, e ambos relutarem em acompanhar. Somente após algumas insistências é que afastaram da amarelinha, concentrando no pular corda. Essa minha aproximação foi fundamental para a transição.

Jorge também apresentou dificuldade no encerramento das dinâmicas de polícia e ladrão e balança-caixão. Nessas situações, reagiu com tristeza e raiva diante do fim das brincadeiras. No caso do balança-caixão, para amenizar a frustração, sugeri que ele brincasse novamente durante o recreio, já que o local utilizado na aula é o mesmo do intervalo escolar.

Situações semelhantes foram relatadas por Araujo (2019). Observou que uma criança com TEA resistiu ao término de uma aula que havia manipulado argila, e demonstrou resistência ao encerrar uma brincadeira com telefone. Em ambos os casos, o aluno não queria parar de brincar, exigindo sensibilidade e esforço por parte dos professores para convencê-lo de forma acolhedora.

Entendo que a resistência de Jorge e Henrique ao encerramento das atividades descritas não representou, necessariamente, um obstáculo negativo. Na verdade, esse comportamento indicou o quanto a experiência foi prazerosa e significativa para eles.

Em resumo, as dificuldades diante de mudanças na rotina reiteram a importância de um ensino que respeite as singularidades dos alunos. Para Jorge, Henrique e Luna, não bastou manter um planejamento organizado e uma rotina estruturada. Foi fundamental que nós, professores, estivéssemos atentos às situações inesperadas, atuando com acolhimento e favorecendo a participação.

Diante dos obstáculos relacionados ao apego de Jorge e Henrique a determinados objetos, locais ou tarefas, também buscamos estratégias de acolhida, além de negociações. Nas situações em que os dois meninos demonstraram resistência à transição para novas propostas, nossa ação, enquanto professores, consistiu em explicar que aquele momento havia encerrado. Além disso, apresentar outras possibilidades que pudessem motivá-los foi uma estratégia complementar.

4.3.3 Dificuldades na compreensão das propostas e das regras das brincadeiras/jogos

Em algumas brincadeiras/jogos, Jorge, Henrique e Luna apresentaram dificuldades para compreender plenamente as tarefas, resultando em vivências parciais. Além disso, frequentemente, Jorge desconsiderava regras importantes, impactando negativamente sua experiência. O Quadro 27 reúne relatos que ilustram essas dificuldades, bem como as intervenções realizadas.

Quadro 27 — Relatos que evidenciam dificuldades na compreensão das tarefas e das regras, e as intervenções

Relato	Aula
Tarefas não assimiladas	
Todos já haviam participado, mas esqueceram de trocar de lado e continuaram jogando. Lucas, Fernando e Henrique lançaram novamente. Quando Jorge estava preparando para lançar, aproximei e perguntei se todos já haviam participado. Após confirmarem, orientei a trocar de lado. (p. 91)	Licença-bete
Foi a vez de Henrique, que posicionou longe das garrafas. Fernando o reposicionou mais perto, mas ele distraído, não viu a bola passar. (p. 91)	Licença-bete
Luna preparou para rebater. Amanda lançou a bola, que passou direto. Mesmo assim, Luna correu atrás, tocou com o taco e ficou parada. Amanda correu, pegou a bola e voltou para a sua linha. Aproximei e orientei o grupo, pois algumas crianças estavam confusas... Quando foi sua vez, fiquei por perto. Assim que rebateu, orientei, ela correu para pegar a bola e conseguiu. Luna abriu um largo sorriso. (p. 99-100)	Licença-bete
Luna... pegou o taco, rebateu e ficou parada. Seu amigo Adriano apontou para que ela corresse, e fez isso, mas sua adversária venceu. Luna deu um grito, colocou as mãos na boca e, em seguida, abaixou a cabeça, indo com seus amigos para trocar de lado. (p. 101)	Licença-bete
*A mãe de Jorge... foi queimada. Ela segurou a mão do filho, e juntos foram	Queimada

para o cemitério. Chegando lá, entregou a bola para Jorge, que a lançou. Ele ainda tentava entender o que deveria fazer naquele novo espaço, enquanto sua mãe continuava animada. (p. 131)	
No cemitério, Jorge pegou uma bola que rolou para perto dele, mas essa deveria ser repassada ao adversário que havia sido queimado. No entanto, ele não queria soltar. Eu e sua mãe pedimos várias vezes, mas se recusava a entregar. Após algumas sugestões, ele finalmente levou a bola ao adversário correto. (p. 131)	Queimada
No cemitério... Henrique..... em alguns momentos, ultrapassava a linha do campo e era corrigido pela tia. (p. 132)	Queimada
Regras desconsideradas	
*Assim que a rodada começou, Jorge foi novamente capturado. Ao caminho para a prisão, ele saiu do bambolê e continuou correndo. Havia um acordo de que aqueles que fossem pegos só poderiam retornar à atividade ao fim da rodada. (p. 26)	Cobra-cega e polícia/ladrão
A brincadeira começou... Jorge foi até o bicicletário e deitou entre uma estrutura de ferro... foi encontrado e, enquanto caminhava de volta, viu um colega escondido atrás de uma mureta. Avisou o menino que procurava: "Ainda tem mais uma gente.". Em seguida, apontou o dedo na direção dos outros escondidos e revelou o nome de quem estava atrás da mureta. Não satisfeito, chamou o procurador e mostrou onde estavam... O garoto que estava atrás da mureta ficou muito bravo com Jorge por ter contado onde ele escondeu. Antes de iniciar a próxima rodada, reforcei que ninguém deveria contar onde os outros colegas estavam. (p. 118)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Na nova rodada... Jorge e Henrique foram para o jardim e esconderam atrás de uma árvore, junto com outros colegas. Quando o menino começou a procurar, logo gritou o nome de Jorge, que saiu do esconderijo, aproximou do banco, mas foi esconder novamente. Desta vez, escondeu atrás de outra árvore. (p. 119)	Esconde-esconde e balança-caixão
O procurador não conseguia encontrar os últimos alunos. Jorge, sem conseguir se conter, começou a andar pelo pátio, mas pedi para ele não revelar onde os outros estavam. Ele colocou as mãos na boca, tentando evitar falar. (p. 119)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Os alunos posicionaram para uma corrida de aquecimento. Eles ficaram em uma das linhas laterais da quadra, para quando fossem chamados, correr até o outro lado e voltar. Fiquei do outro lado, e Henrique me acompanhou. De repente, Jorge aproximou e disse que queria me ajudar. Chamei primeiro as crianças com tênis preto. Jorge olhou e comentou: "O meu é azul!". Quando chamei os com tênis azul, ele correu até o outro lado, metade do percurso, enquanto seus colegas correram como combinado. Jorge comemorou e rapidamente voltou para perto de mim. (p. 62)	Futebol
As crianças posicionaram para a corridinha de aquecimento, na linha lateral da quadra... A cada corrida, anunciava quem foi o mais rápido, incluindo os nomes de Henrique e Jorge. No entanto, esse último discordava, argumentando que ele era quem chegava primeiro à linha. Então expliquei que correr até o outro lado é apenas metade do percurso e que deveria completar o trajeto. (p. 88)	Licença-bete

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os relatos evidenciam que, Jorge, Henrique e Luna apresentaram maior dificuldade para assimilar algumas regras dos jogos licença-bete e queimada. Na atividade de licença-bete, mesmo com uma proposta simplificada, Jorge e Henrique, do primeiro ano, não compreenderam a dinâmica da troca de lados: o combinado era que, após todos os integrantes do grupo lançarem a bola, eles trocariam de lado para executar a função de rebater.

Esse detalhe também não foi assimilado pelos colegas de equipe, Fernando e Lucas. Ao perceber que estavam lançando a bola pela segunda vez, questionei o grupo sobre a troca de funções e, a partir desse momento, cumpriram a regra corretamente, sem necessidade de novos reforços.

Henrique, ainda nessa atividade, ao segurar o taco pela primeira vez, posicionou atrás das garrafas PET, o que não era uma boa estratégia. Fernando, seu colega, rapidamente o auxiliou a se reposicionar à frente das garrafas, cumprindo com mais eficácia a função de protegê-las.

Luna também teve dificuldade para compreender a versão mais complexa do licença-bete aplicada em sua turma. Após rebater a bola, ela deveria correr até a base do adversário e retornar, enquanto quem lançou deveria recuperar a bola, o jogador que finalizasse a tarefa primeiro marcaria o ponto. Na sua primeira tentativa, Luna fez o gesto de rebater, mas permaneceu parada, sem iniciar a corrida, demonstrando não ter compreendido toda a sequência de tarefas. Reorientei o grupo como um todo, sem me dirigir diretamente à Luna, para que ela pudesse reorganizar suas ações. Em sua próxima participação, permaneci próximo, orientei e ela executou corretamente, marcando o ponto. Posteriormente, ao esquecer novamente de correr, foi seu amigo Adriano que alertou.

Quando realizamos o jogo de queimada, mesmo com a participação dos familiares, algumas regras ainda causaram confusão para Jorge e Henrique. Jorge, ao ser eliminado e deslocar com sua mãe para o espaço chamado 'cemitério', ficou sem saber o que fazer. Em situações como essa, poderia ser reforçada a orientação, explicando que, nesse local, sua função seria tentar pegar a bola e queimar adversários, ou lançar a bola para os colegas de equipe.

Em outro momento, quando um adversário foi queimado e a bola aproximou de Jorge, ele preparou para lançá-la. No entanto, eu e sua mãe interrompemos, pois a regra previa que a bola deveria ser entregue ao jogador que foi queimado. Após explicarmos a regra, Jorge demonstrou resistência, mas aceitou, entregando a bola à pessoa correta.

Henrique, por sua vez, na queimada teve dificuldade para respeitar os limites do espaço do jogo, ultrapassando com frequência os cones. Sua tia ajudou a compreender até onde poderia ir, reforçando as demarcações da quadra.

Jorge, em alguns momentos, ainda que compreendesse as regras, optou por não seguir. Em meio à brincadeira polícia e ladrão, recusou aceitar a captura,

fugindo da 'prisão' e retornando ao centro. Esse comportamento não foi percebido por mim no momento. De maneira semelhante, no esconde-esconde, ao ser encontrado, Jorge não retornou para a área combinada, escondendo novamente. Nesse caso, a quebra da regra também não foi notada inicialmente.

Em outras rodadas do esconde-esconde, Jorge chegou a 'entregar' o esconderijo de colegas para quem estava procurando. Ao perceber essa conduta, intervi: primeiro, fiz uma orientação geral à turma, explicando que não poderia contar onde os colegas estavam e depois, de forma individual, permaneci próximo a Jorge, acompanhando sua participação para evitar que a situação repetisse.

Enquanto aconteciam as corridas de aquecimento antes das vivências de futebol e licença-bete, Jorge percorreu apenas parte do trajeto, retornando antes dos demais e chegando primeiro à linha final. Quando outro colega era anunciado como vencedor, ele não aceitava. Foi necessário explicar que o percurso completo incluía ida e volta, pois estava apenas indo, sem cumprir a proposta corretamente.

A literatura também destaca desafios semelhantes aos enfrentados pelos três alunos com TEA na compreensão das brincadeiras/jogos. Garozzi (2020), em seu estudo, relata a dificuldade que um aluno com TEA apresentou na brincadeira de pique-gelo. Mesmo tendo recebido a função de ser um dos pegadores, o menino não desempenhou o papel esperado, apenas correndo como os demais colegas. O autor acredita que essa vivência incompleta ocorreu porque o estudante não compreendeu a proposta e que sua função seria correr atrás dos colegas para 'congelá-los'. Além disso, destaca que a atuação dos professores foi falha, porque não houve orientação durante a prática, nem acompanhamento por um adulto ou a mediação por meio de um colega.

Oliveira e Antunes (2021), em sua pesquisa, também destacam a dificuldade de compreensão enfrentada por um estudante com TEA durante as aulas de EF. No entanto, ele contou com o apoio de colegas e estagiários, melhorando sua participação. Além disso, a professora fornecia instruções individualizadas, permitindo que o estudante assimilasse com mais clareza a proposta, e permaneceu atenta para oferecer reorientações sempre que necessário.

Sob essas perspectivas, as intervenções oferecidas a Jorge, Henrique e Luna mostraram-se, em muitos momentos, adequadas. Nas situações em que Jorge desconsiderou algumas regras, novas orientações poderiam contribuir para

aprimorar sua vivência. A presença constante da professora de apoio também poderia auxiliar no manejo dessas circunstâncias.

No contexto da EF inclusiva, Nabeiro e Silva (2019) e Sortwell *et al.* (2023) orientam os professores a utilizar duas formas principais de linguagem ao trabalhar com estudantes com TEA: a primeira é a instrução verbal, que deve ser objetiva, clara e reforçada quantas vezes for necessária; a segunda é a demonstração visual, que pode ser realizada pelo docente ou pelos colegas, funcionando como um importante complemento à linguagem oral.

Seguindo essa linha, Fiorini e Manzini (2016) também destacam ações bem-sucedidas de professores de EF no trabalho com alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA. Entre as estratégias de maior destaque estão: a combinação entre instruções verbais e demonstrações visuais antes e durante as atividades, bem como o uso de orientações individualizadas para favorecer a compreensão e o engajamento desses estudantes.

Nas turmas de Jorge, Henrique e Luna utilizamos tanto as instruções verbais quanto as demonstrações visuais. Antes das vivências, os estudantes eram organizados em um local estratégico da quadra para que todos pudessem me ver com clareza. Em seguida, explicava verbalmente as propostas e, com o apoio dos ajudantes do dia, realizávamos a demonstração prática. De todo modo, ao longo das práticas, prevaleceram as orientações verbais, e a inclusão de recursos visuais poderia ter potencializado a assimilação de alguns estudantes em momentos-chave.

Considerando o exposto, compreender algumas tarefas dos jogos de licença-bete e queimada revelou-se um desafio para os três alunos com TEA, sobretudo para Henrique e Jorge. Este último, em algumas situações, também desconsiderou os combinados estabelecidos de outras atividades. Nesses casos, a atuação conjunta entre professor, colegas e familiares, por meio de orientações e demonstrações antes das brincadeiras/jogos, bem como de proximidade e reorientações durante as experiências foi decisiva para promover a inclusão nas aulas.

4.3.4 Dificuldades motoras

Em diversos momentos, mesmo compreendendo as propostas das brincadeiras/jogos, Jorge, Henrique e Luna apresentaram dificuldades para executá-

las com eficiência, especialmente devido a desafios relacionados à coordenação motora, ritmo e precisão. Para minimizar essas situações, continuamos realizando intervenções pontuais. O Quadro 28 reúne relatos que ilustram essas dificuldades e as estratégias utilizadas para apoiá-los.

Quadro 28 — Relatos que evidenciam dificuldades motoras na execução das atividades e as intervenções

Relato	Aula
*Realizamos movimentos dinâmicos, como correr de costas, de lado, elevar os joelhos e os calcanhares, pular em um pé só, rolar e rastejar. Jorge participou de todas as ações, enquanto Henrique apenas de algumas, caminhando ou correndo aleatoriamente em outras. (p. 48)	Amarelinha e pular corda
Jorge foi o terceiro a pular da fila. Quando começamos a girar, cantamos a música 'qual é a letra do(a) namorado(a)?', Jorge pulou, errando na letra B e ficou desapontado. Então, sugeri que cantássemos outra canção, 'quantos amigos você tem?', mas ele não conseguiu pular nenhuma vez. Começamos a movimentar a corda como uma cobrinha e Jorge pulou de um lado para o outro, mostrando-se mais à vontade. (p. 51)	Amarelinha e pular corda
*Henrique quis pular a cobrinha. Com a corda movimentando próxima ao chão, ele pulava no mesmo lugar e, em seguida, começou a saltar de um lado para o outro. (p. 52)	Amarelinha e pular corda
Na segunda vez de Jorge, ele já queria logo a cobrinha, tomando distância, correndo e pulando de um lado para o outro, superfeliz. A professora apoio incentivou a pular com a corda girando, e conseguiu duas vezes. Antes de ir para a fila, Jorge começou a rodar perto da corda, enrolando em seu corpo. (p. 52)	Amarelinha e pular corda
Na segunda vez de Henrique, ele também foi incentivado a pular com a corda girando e conseguiu realizar um pulo. (p. 53)	Amarelinha e pular corda
*Bruno pediu para segurar um pouco, e Luna entregou a corda, indo para a fila. Quando foi sua vez de pular, escolheu a música 'o homem bateu na porta'. Adriano e Bruno giraram e Luna fez o movimento de pular, mas não conseguiu. Seus amigos, então, abaixaram e movimentaram o material como uma cobrinha, mas Luna, desapontada, não quis mais pular e afastou da corda. Percebi e disse: "Então vamos tentar novamente girando a corda.". Ela negou, apontando para segurar a extremidade, e Adriano entregou. (p. 57-58)	Amarelinha e pular corda
Adriano e Luna ficaram sozinhos, girando a corda sem ninguém pular e dando muitas gargalhadas... aproximei e pedi para segurar a corda, incentivando Luna a tentar pular. Inicialmente, ela negou, mas insisti, acrescentando que não havia problema se ela não conseguisse e que poderia ficar tranquila, pois estavam apenas nos três ali. Com isso, ela tentou algumas vezes, orientei a pular mais alto e quase conseguiu. Depois, movimentamos a corda como uma cobrinha, e Luna pulou de um lado para o outro seis vezes. No final, elogiei, toquei na sua mão e fiz um cafuné na cabeça. (p. 58)	Amarelinha e pular corda
Henrique, apesar de ser auxiliado, não conseguiu conquistar nenhuma bolinha, enquanto Jorge acertou uma e Fernando foi o vencedor do primeiro jogo. Jorge comemorou, mas Henrique ficou com os olhos cheios de lágrimas. Eu e a professora o tranquilizamos, explicando que logo começaria um novo jogo. (p. 16)	Bolinha de gude
Na segunda partida... Em um movimento certo, uma menina do grupo conseguiu conquistar várias bolinhas de uma vez, restando apenas uma no centro, que logo foi acertada por Jorge. Esse momento desestabilizou Henrique, que começou a chorar. A professora apoio conversou com ele sobre situações de vitória e derrota. (p. 16)	Bolinha de gude
Na primeira partida, Luna não conseguiu acertar nenhuma bolinha, mas na segunda, conseguiu uma. Durante a terceira rodada, sentei ao lado dela e	Bolinha de gude

permiti que ela aproximasse do triângulo, facilitando seu acerto em mais bolinhas. (p. 21)	
Os ajudantes do dia conduziram o alongamento. Henrique... fez todos os movimentos com um pouco de dificuldade, mas dentro do seu limite. * (p. 116)	Esconde-esconde e balança-caixão
*A brincadeira começou com um menino contando. As crianças saíram para esconder. Henrique correu para o jardim, subiu um morrinho com dificuldade. (p. 118)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Voltaram para a parede e reiniciaram a atividade. Henrique subia e descia o jardim com muita dificuldade, engatinhando. (p. 121)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Jorge, que segurou o material com as duas mãos, bateu no chão algumas vezes, fez o movimento de rebatida no ar e, ao olhar fixamente para a adversária que lançou a bola, deixou passar sem conseguir rebatê-la. (p. 91)	Licença-bete
*Henrique lançou outra vez, mas a bola passou longe dos alvos. (p. 92)	Licença-bete
*Os times trocaram de lado. Fernando participou. Em seguida, foi a vez de Jorge. Ele ficou balançando o taco de um lado para o outro, bateu no chão, e, quando a bola aproximou, ele acabou acertando a garrafa. Sem reação, repetia: "Não foi ponto.". (p. 92-93)	Licença-bete
*Os times prepararam para a última rodada de lançamentos. Fernando foi o primeiro, seguido por Jorge, que não teve êxito. (p. 93)	Licença-bete

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os relatos indicam que as práticas que mais desafiaram Jorge, Henrique e Luna do ponto de vista motor foram: pular corda, bolinha de gude e licença-bete.

Durante a realização do pular corda, Jorge e Luna inicialmente não conseguiram saltar com a corda girando. Jorge ficou desapontado, mas aceitou a variação 'cobrinha', enquanto Luna não participou mais, pedindo para segurar a corda. Henrique, por sua vez, nem tentou a versão tradicional, pediu diretamente para brincar de cobrinha.

Observei que eles não apresentaram dificuldade para o salto em si, mas sim para manter o ritmo necessário à coordenação com a corda girando. Por isso, mesmo com a variação mais simples, tentamos estratégias para melhorar a experiência dos três estudantes.

A professora de apoio incentivou Jorge e Henrique a tentarem novamente com a corda girando. Jorge realizou dois saltos, e Henrique, um. Luna, que não contava com apoio adicional, foi incentivada em um momento em que estava com seu melhor amigo Adriano. Pedi que ele segurasse a corda de um lado e, após algumas insistências, Luna tentou pular. Apesar da minha orientação verbal, não conseguiu saltar com a corda girando. Sugeri, então, que experimentasse a variação cobrinha, e ela aceitou, passando a saltar de um lado para o outro com mais alegria.

Além da brincadeira de pular corda, quando realizamos o jogo bolinha de gude, os três alunos tiveram dificuldades especialmente na precisão dos lançamentos. Jorge acertou algumas bolinhas, mas se frustrou por não atingir a bolinha extragrande, a mais desejada. Henrique não teve êxito em nenhuma das duas rodadas, gerando frustração e até choro.

Nessas situações, nenhuma adaptação foi feita para auxiliá-los. A nossa atuação, enquanto rede de apoio, se limitou ao acolhimento emocional, por meio de conversa e convite para o círculo, onde expressaram seus sentimentos. Com Luna, adotei uma postura diferente: ao perceber sua dificuldade para acertar as bolinhas, permiti que ela aproximasse do triângulo (local onde estavam posicionadas as bolinhas), aumentando sua eficácia nos lançamentos.

Outro momento em que os desafios motores ficaram evidentes foi ao longo da proposta de licença-bete, especialmente para Henrique e Jorge. Esse jogo envolveu duas ações principais: lançar a bola contra as garrafas PET dos adversários e rebater os lançamentos usando um taco.

No início, ambos tiveram dificuldade para lançar a bola com precisão: os arremessos passavam longe das metas. Jorge também apresentou limitação para rebater, errando diversas vezes e, em uma ocasião, atingindo suas próprias garrafas. Henrique, por outro lado, não teve barreira para rebater, e Luna executou ambas as tarefas com tranquilidade.

Em relação às dificuldades enfrentadas por Jorge e Henrique na proposta de licença-bete, nenhuma intervenção foi realizada. Com o tempo, os dois aprimoraram suas ações, conseguindo atingir os objetivos. No entanto, caso essa evolução não ocorresse de forma espontânea, adaptações poderiam evitar frustrações.

Sobre a importância das intervenções diante das limitações na execução das tarefas pelos estudantes, Salles (2018) relata, em seu estudo, um momento em que a professora de EF observa que seu aluno com TEA estava brincando com o gira-gira. Percebendo que essa brincadeira poderia ser potencializada, aproximou e demonstrou ao menino uma forma de fazer o brinquedo girar ainda mais rápido, ampliando assim seu engajamento.

Ações semelhantes foram descritas no trabalho de Garozzi (2020). Em uma das situações, ao perceber que seu aluno com TEA estava experimentando o brinquedo 'pernas de pau', a docente aproximou, oferecendo apoio verbal e visual

para que ele aprimorasse sua experiência. Com esse suporte, o menino equilibrou e caminhou com o brinquedo pela quadra. Em outro momento, enquanto realizava o rolamento da ginástica, a professora acompanhou o estudante de perto, orientando suas ações e incentivando com expressões de entusiasmo.

As professoras citadas por Salles e Garozzi, mesmo diante da participação espontânea de seus alunos com TEA, buscaram estratégias para ampliar suas experiências e seu envolvimento. De maneira similar, na brincadeira de pular corda, mesmo que Jorge, Henrique e Luna participassem de maneira singular, tanto a professora apoio quanto eu, os incentivamos a aprimorar sua execução da tarefa.

No estudo de Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018), relatos de pessoas com TEA revelam a importância de adaptar as atividades de EF de acordo com suas necessidades. Indicaram maior engajamento quando as propostas eram ajustadas às suas realidades. Em contrapartida, quando isso não acontecia, sentiam-se frustrados.

Siqueira e Chicon (2020) também destacam que o professor de EF deve estar atento ao desenvolvimento das aulas, identificando momentos em que surgem obstáculos para a aprendizagem. A partir disso, cabe ao docente propor estratégias que permitam superar essas barreiras, favorecendo a fluidez do processo de ensino-aprendizagem.

À luz dessas perspectivas, observei que, nas propostas de bolinha de gude e licença-bete, as dificuldades enfrentadas por Jorge e Henrique na execução das tarefas não foram percebidas no momento. Nesses contextos, adaptações como permitir que eles posicionassem mais próximos das metas e, à medida que ganhassem confiança, aumentar gradualmente a distância, seriam capazes de favorecer a inclusão na atividade.

De forma resumida, as brincadeiras/jogos pular corda, bolinha de gude e licença-bete representaram desafios para Jorge, Henrique e Luna no que diz respeito à dimensão motora. No pular corda, nossas intervenções foram eficazes, especialmente ao adaptar a atividade e dirigir incentivos. Já nos jogos de bolinha de gude e licença-bete, o apoio oferecido aos dois meninos poderia ter sido ampliado. No primeiro, a ausência de adaptações resultou em frustração e, no segundo, felizmente, Jorge e Henrique se superaram, evitando mais uma experiência negativa.

4.3.5 Reações diante da espera nas aulas

Durante diferentes momentos das aulas como nas rodas de conversa, explicações, demonstrações e ao longo das práticas em que era necessário aguardar a vez, observei que o tempo prolongado de espera desencadeou comportamentos singulares em Jorge, Henrique e Luna.

O Quadro 29 reúne relatos que ilustram essas manifestações e as estratégias adotadas para lidar com a ociosidade e favorecer a permanência dos alunos nas propostas.

Quadro 29 — Relatos que evidenciam comportamentos diante da espera e as intervenções

Relato	Aula
*Quando Henrique chegou, corria com os braços abertos, na ponta dos pés, girando a garrafinha na mão. Um colega o chamou para a rodinha, mas ele não ouviu. De repente, começou a brincar e conversar com a câmera, e só se juntou à rodinha quando todos já estavam sentados. (p. 46)	Amarelinha e pular corda
Henrique, que aguardava sua vez, demonstrava inquietação. Em alguns momentos, ele saiu da fila, saltando, balançando as pernas, girando e sapateando. Ele passou na frente de alguns colegas e começou a mexer no cabelo de um menino que estava deitado no chão perto dele. Henrique pareceu discutir com o colega que estava na frente, mas não foi possível perceber o que estavam falando. Em determinado momento, esfregou a mão no rosto do menino, que reagiu com um pontapé, fazendo Henrique chorar... chamei para perto. Ele explicou que seu colega havia chutado. Então, questionei o menino envolvido, enquanto Henrique continuou me abraçando... Jorge, que estava nessa mesma fila, saiu do lugar e aproximou de um colega que usava óculos pela primeira vez. Um menino que estava nesse local pensou que Jorge quisesse entrar e empurrou. Tentou novamente aproximar, mas o mesmo menino pediu que ele saísse. Depois de insistir pela terceira vez, Jorge foi empurrado novamente. Quando aproximou pela quarta vez, percebi a desorganização na fila e pedi aos alunos que respeitassem a ordem, aguardando a vez de cada um. (p. 51-52)	Amarelinha e pular corda
*Demonstramos a proposta do jogo... Jorge, próximo a mim, andava esticando os joelhos e batendo os pés no chão, fazendo barulho. (p. 35)	Bandeirinha
Sentei ao lado do trio para auxiliá-los, caso fosse necessário, coloquei Henrique sentado à minha direita, enquanto Fernando e Jorge ficaram à esquerda. A estratégia funcionou com Henrique, mas Jorge continuou conversando com Fernando. No entanto interessou quando mostrei o gravador que seria usado na aula, respondendo de forma perspicaz: "O quê! Agora vai falar muito mais alto, né?". (p. 13)	Bolinha de gude
*Durante o bate-papo, Jorge e Henrique estavam inquietos, deitando no chão, balançando e tocando nos colegas ao lado. (p. 14)	Bolinha de gude
Enquanto relembrávamos o último encontro, percebi que o trio estava disperso e sentei ao lado de Jorge para incentivá-los a ouvir e participar melhor do momento. (p. 23)	Cobra-cega e polícia/ladrão
*Antes da atividade de cobra-cega, li depoimentos de adultos sobre essa prática. Em seguida, demonstrei como seria a vivência, com os três ajudantes... Jorge ficou quase todo o tempo conversando com Fernando e mexendo em um pedaço de fita que estava fixada no chão. (p. 24)	Cobra-cega e polícia/ladrão
*Durante a leitura... Henrique caminhava em círculos e sobre as linhas da quadra, na ponta dos pés. (p. 25)	Cobra-cega e polícia/ladrão

*Anunciei as duas atividades do dia... Durante essa conversa, Luna ficou atenta a tudo, às vezes balançando o tronco para frente e para trás. (p. 29)	Cobra-cega e polícia/ladrão
*Os ajudantes do dia conduziram o alongamento... Jorge, após realizar o movimento de flexionar o joelho enquanto segurava uma perna e equilibrava-se em um pé, repetia o gesto constantemente, mesmo durante os outros exercícios propostos... Na sequência conduzi a turma pelo espaço da aula, mostrando as áreas que poderiam ser utilizadas. Jorge continuava flexionando o joelho, saltando de um pé só para se locomover, até que chegou a um corrimão. Se pendurou, balançando de um lado para o outro. (p. 116)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Os ajudantes demonstraram a brincadeira de esconde-esconde sob a minha orientação... Enquanto assistia à demonstração, Jorge fazia movimentos com as mãos, simulando uma corrida, e balançava o tronco para frente e para trás. (p. 118)	Esconde-esconde e balança-caixão
*Eu e os ajudantes demonstramos a atividade balança-caixão... Henrique acompanhou a demonstração, mexendo na terra ao seu redor. (p. 120)	Esconde-esconde e balança-caixão
As crianças posicionaram para a corridinha de aquecimento... foi a vez dos que tinham irmãos, momento em que Henrique sentou... Por fim, chamei os estudantes filhos únicos, Henrique, após ser alertado por mim, levantou rapidamente e correu. (p. 89)	Licença-bete
*No chão, havia algumas folhas e pedaços de galhos, que chamaram a atenção de Henrique, fazendo mexer neles o tempo todo. (p. 76)	Pega-pegas e faz de conta
*Combinamos que a aula seguiria a rotina normal... Todos ouviram atentamente, embora Jorge, por vezes, ficasse disperso, gesticulando com as mãos e deitando no chão. (p. 126)	Queimada

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os relatos demonstram que Jorge, Henrique e Luna enfrentaram dificuldades nos momentos em que precisaram aguardar, seja sentados ou em pé. Durante as rodas de conversa e explicações das vivências, quando a espera exigia que permanecessem sentados, os estudantes frequentemente desviaram o foco da ociosidade realizando outras ações. Essas reações variaram entre os três alunos, mas incluíram: conversar e tocar o colega ao lado, deitar no chão, mexer em materiais próximos, balançar-se para frente e para trás e movimentar as mãos de forma repetitiva.

Além das situações em que permaneciam sentados, também observei condutas particulares nos momentos em que a espera acontecia em pé, como nas filas e durante demonstrações. Tocar o colega próximo, correr em círculos, correr com os braços abertos, sapatear, andar na ponta dos pés, pular de um pé só, pendurar-se, girar objetos e balançar as pernas, tudo isso enquanto ouviam orientações e aguardavam sua vez de participar.

Henrique foi o estudante que mais apresentou expressões diferenciadas durante situações de espera, Jorge com menos frequência, e Luna raramente.

Em resposta a essas manifestações, destaco que, na maioria dos casos, nenhuma intervenção direta foi realizada com o objetivo de interrompê-las. Os três estudantes continuaram executando suas ações enquanto o bate-papo e a explicação ocorria. Em algumas rodas de conversa como de bolinha de gude e cobra-cega/polícia e ladrão, Jorge e Henrique conversaram bastante com Fernando. Nesses casos, sentei próximo a eles para estimular o engajamento, uma vez que os comportamentos observados poderiam indicar desconexão.

No entanto, outras condutas realizadas por eles não me causaram incômodo pois acredito que estavam atentos ao que era falado. Isso foi evidenciado quando interessavam por algo e interromperam seus movimentos espontaneamente para observar e comentar.

Algumas das expressões apresentadas por Jorge, Henrique e Luna são classificadas como estereotípias. Para Salles (2018), essas manifestações incluem movimentos como correr de um lado para outro, balançar as mãos e a cabeça, ações características de pessoas com TEA.

No mesmo estudo, a autora também descreve comportamentos estereotipados e outras atitudes que proporcionavam prazer a um aluno com TEA, como correr em círculos, subir e descer uma escada, balançar os braços e a cabeça, pular no minitrampolim, pedir para ser girando ou balançado no colo da professora, observar figuras em painéis ou as hélices dos ventiladores. Como estratégia, a professora buscava direcionar a atenção do estudante para as atividades propostas.

Garozzi (2020), por sua vez, relata o caso de um estudante com TEA que apresentava expressões como correr pela quadra, buscar objetos de sua preferência, balançar as mãos no ar, emitir sons, fugir para outras partes da escola, girar em torno de si mesmo, escalar estruturas altas, sentir texturas e observar um buraco que dava vista para a rua da escola.

O autor supracitado confirma que estudantes com TEA costumam apresentar dificuldades em atividades que exigem períodos de espera. Muitas vezes, não conseguem permanecer ociosos. Por exemplo, nas atividades que era necessário aguardar a vez, o menino participante da sua pesquisa aproximava do grupo somente no momento de realizar e, em seguida, afastava novamente, explorando a quadra com suas atitudes próprias.

Jorge e Henrique na brincadeira de pular corda, não conseguiram permanecer na fila aguardando a vez, resultando em sua saída e na realização de

outras ações. Desse modo, devemos organizar as atividades com o maior dinamismo possível, para que esse tempo de espera não interfira na imersão dos estudantes com TEA nelas.

Em relação aos momentos de roda de conversa, Salles (2018) observou, em uma brinquedoteca, que as crianças com TEA não permaneciam junto aos colegas, tendo dificuldade em ficar sentadas no grupo. Por esse motivo, outros professores auxiliavam nesse momento com uma recepção individualizada, acompanhando as crianças pelo espaço e incentivando sua aproximação.

No estudo de Garozzi (2020), o aluno com TEA participava da roda de conversa quando era incentivado pelo estagiário a sentar com os colegas, mas sua tolerância era limitada e logo afastava novamente. Para aumentar seu tempo de permanência no círculo, foi utilizada uma estratégia: ofereceram um giz branco, permitindo que o menino desenhasse no chão enquanto permanecia no grupo. Apesar de concentrado no desenho, por vezes, observava e acompanhava as falas dos adultos e colegas.

Nabeiro e Silva (2019) destacam a importância de os professores de EF identificarem até quando os estudantes com TEA estão tolerando a proposta. A ociosidade e o cansaço podem desencadear comportamentos repetitivos, típicos dessas crianças. Quando essas ações começam a prejudicar a experiência na aula, os autores recomendam estratégias como: mudar o foco do aluno, apresentar algo interessante, fazer pausas e promover a transição para uma nova atividade.

A estratégia adotada pela professora de EF no estudo de Garozzi (2020), ao oferecer uma tarefa significativa (como o giz para desenhar) ao aluno, alinha-se à proposta de Nabeiro e Silva (2019), ao buscar meios de manter a criança engajada de forma positiva.

Em linhas gerais, Jorge, Henrique e Luna permaneceram sem afastar do grupo durante os momentos de roda de conversa, explicações e filas. No entanto, em resposta à espera e aos limites individuais de tolerância, manifestaram comportamentos singulares.

As intervenções ocorreram especialmente quando percebi desconexão e quando as expressões diferenciadas se intensificaram. Em geral, minha aproximação e um convite à participação foram suficientes para que retomassem o foco. Ainda assim, reconheço a possibilidade de oferecermos algo interessante para

que façam enquanto escutam e aguardam, além de evitar prolongar demais esses momentos.

4.3.6 Sensibilidade a estímulos do ambiente

Percebi que determinados estímulos presentes no ambiente impactaram negativamente a participação de Jorge, Henrique e Luna em algumas brincadeiras/jogos. Segundo Araujo (2019), a vivência de crianças com TEA em práticas corporais pode ser influenciada por elementos sensoriais como vento, luzes, calor, diferentes texturas de materiais ou do espaço, passarinhos, odores fortes e até mesmo pela presença de muitas pessoas envolvidas. Diante dessas condições, elas realizam um esforço maior para se autorregular e manterem o foco.

O Quadro 30 reúne relatos que ilustram situações em que o excesso de estímulos do ambiente interferiu na permanência e engajamento dos estudantes com TEA, bem como as medidas adotadas para lidar com esses desafios.

Quadro 30 — Relatos que evidenciam impactos sensoriais do ambiente na participação e as intervenções

Relato	Aula
*A partir da quarta rodada, introduzi uma nova regra: ambas as equipes deveriam tentar roubar a bandeira simultaneamente, enquanto defendiam seus campos. Jorge compreendeu a proposta, mas com tantas crianças correndo, ele ficou confuso e indeciso sobre suas ações. (p. 36)	Bandeirinha
*Enquanto aguardavam o apito inicial, Luna realizou movimentos repetitivos de pular. Durante o jogo, ajudou sua equipe a proteger a bandeira, acompanhando os adversários de um lado para o outro. No entanto, em muitos momentos, ela distraía e ficava pulando. Sua equipe acabou perdendo, deixando-a visivelmente chateada. (p. 42)	Bandeirinha
*A segunda rodada começou... Henrique permaneceu dentro do pique durante toda a rodada, às vezes sentando, rolando, deitando, levantando, torcendo e orientando os colegas que estavam correndo. Ele só saiu quando apitei, encerrando a atividade. (p. 26)	Cobra-cega e polícia/ladrão
*Luna manteve envolvida na brincadeira, mas, em um momento, distraiu e começou a correr em círculos, trotando. Voltou à atividade ao perceber que Adriano era a cobra-cega. (p. 29)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Enquanto as crianças corriam e gritavam, Henrique começou a se sentir desconfortável. Ele parou perto de mim e comentou que estava cansado. O abracei, e ele acalmou. Alguns colegas estavam congelados, então encorajei Henrique a salvá-los, que passou por debaixo das pernas de todos e rapidamente voltou para perto de mim. Depois, acompanhou alguns alunos que estavam correndo e retornou à brincadeira. Na quarta troca de pegadores, Henrique voltou para perto de mim, que incentivei a divertir, mas ele recusou. Então perguntei se ele gostaria que acompanhasse, e Henrique acenou positivamente. De mãos dadas, corremos pelas linhas e fomos congelados. Ele olhou para mim e trocamos sorrisos. Lucas nos salvou e voltamos a correr. (p. 75-76)	Pega-pegas e faz de conta
*Quanto a andar sobre as linhas, Luna não era tão cuidadosa, correndo em	Pega-pegas e faz

alguns momentos fora delas. Durante a brincadeira, às vezes parava de correr para observar onde os pegadores estavam e, então, fazia movimentos diferentes com o corpo, como balançar-se, pular no lugar ou inclinar o tronco para frente enquanto estendia os braços para trás. (p. 81)	de conta
*Combinamos os espaços que poderiam explorar: no cimento, nas britas, na terra e debaixo das árvores... Às vezes, Luna caminhava para outros lados, saltava e balançava os braços no ar. (p. 83)	Pega-pegas e faz de conta
*No cemitério... Henrique... começou a movimentar pelo espaço, correndo com os braços abertos... movimentando, balançando-se de várias formas e girando... Em determinado momento, sentou no chão e, dali, assistiu a equipe azul vencer o jogo. (p. 132)	Queimada

*Desafios que passaram despercebidos ou não foram plenamente amenizados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A partir dos relatos, observei que enquanto participava da rodada de bandeirinha, a intensa movimentação e o barulho dos colegas deixaram Jorge confuso, dificultando a tomada de decisão. Essa situação passou despercebida no momento, e ele conduziu esse episódio sem apoio imediato.

Luna, por sua vez, no jogo de bandeirinha às vezes parava e ficava pulando no lugar. Em outro momento, na brincadeira de cobra-cega, afastou do grupo e correu em círculos. Já no pega-pegas, parava para se balançar, pular ou correr inclinando o tronco para frente e estendendo os braços para trás. Na dinâmica de faz de conta, também afastou, realizando movimentos diferenciados.

Embora esses comportamentos de Luna não tenham recebido intervenção direta, provavelmente por terem passado despercebidos, não pareceram prejudicar sua experiência, pois se mostrava envolvida e satisfeita com as vivências.

No caso de Henrique, o excesso de elementos do ambiente representou desafios mais evidentes, especialmente ao vivenciar polícia e ladrão, pega-pegas e queimada. Em muitos momentos, além de reações singulares, ele afastou da proposta.

Na experiência de polícia e ladrão, Henrique começou como policial (por ser um dos ajudantes do dia), e depois assumiu o papel de ladrão. No entanto, ficou no pique durante toda a rodada, sem tentar fugir. Nesse espaço, sentava, deitava, rolava e levantava repetidamente, provavelmente por conta do barulho e movimentação dos colegas. Na ocasião não percebemos que ele não estava participando efetivamente.

Situação semelhante ocorreu enquanto jogavam queimada. No campo, Henrique sempre corria em direção à sua tia. Após serem eliminados, no espaço do 'cemitério', afastou dela, correu com os braços abertos, girou em torno de si mesmo

e, mais adiante, sentou e permaneceu assim até o término da aula. Acredito que, após cumprir sua função no campo, ele se desligou da vivência.

No contexto do pega-pega, Henrique demonstrou cansaço ao perceber a agitação dos colegas. Por duas vezes, preferiu afastar da brincadeira e aproximou de mim. Na primeira, acolhi com um abraço para ajudá-lo a acalmar. Após um tempo, incentivei a salvar colegas congelados, motivando o retorno à atividade. Na segunda vez, percebi que ele não se sentia seguro no ambiente e perguntei se gostaria da minha companhia. Ao sinalizar que sim, corremos juntos pela quadra, brincando de pega-pega. Essa intervenção foi essencial: com minha presença, Henrique se sentiu mais tranquilo.

De acordo com Nabeiro e Silva (2019, p. 117), alguns elementos do ambiente das aulas de EF podem ser desgastantes para os estudantes com TEA, sendo necessário que o professor tenha o cuidado ao estruturar suas aulas. Alguns desses elementos são “som alto, texturas diferentes, estímulo visual por meio de luzes intensas ou piscantes.”.

Arnell, Jerlinder e Lundqvist (2018) confirmam essas observações ao identificarem, por meio de relatos de pessoas com TEA, diversos aspectos que afetam significativamente sua participação em prática corporais, como insetos, chuva, calor excessivo e barulho.

Assim, os estímulos produzidos nas atividades, principalmente gritos e correria dos colegas, podem ter interferido no engajamento de Jorge, Henrique e Luna. Siqueira e Chicon (2020), por exemplo, relatam o caso de um estudante com TEA que caminhava e batia palmas pela quadra durante a aula. A professora identificou que esses comportamentos eram respostas ao incômodo com o barulho dos colegas. Para ajudá-lo, além de conscientizar os demais alunos sobre a importância de um ambiente mais calmo, aproximava do menino com acolhimento e auxiliava a integrar ao grupo.

Desse modo, reconheço ser importante incorporar à minha rotina pedagógica a conscientização dos demais alunos sobre a necessidade de reduzir os barulhos excessivos e desorganização, contribuindo para a permanência dos colegas com TEA nas aulas.

Sortwell *et al.* (2023) destacam que é fundamental que os professores identifiquem os momentos em que os estudantes com TEA demonstram reações provocadas por uma sobrecarga sensorial. Assim que tais sinais forem percebidos, é

necessário intervir, ajudando os alunos a se organizarem emocionalmente, acalmarem e retomarem o foco. Os autores enfatizam que, se necessário, o próprio professor ou outro profissional da equipe de apoio pode conduzir o aluno a um ambiente mais tranquilo, facilitando sua autorregulação para, posteriormente, retornar à atividade.

Quanto à identificação de sinais que indicam sobrecarga sensorial, reconheço que, em alguns momentos com Jorge, Henrique e Luna, houve oportunidades para ampliar a atenção aos detalhes. Um exemplo positivo ocorreu na aula de pega-pega, quando percebi que Henrique precisava de apoio. Ao segurar sua mão e correr ao seu lado, ele sentiu mais segurança, voltando a participar.

Outra estratégia recomendada por Sortwell *et al.* (2023) diz respeito à organização dos materiais. Apenas os recursos necessários para cada atividade devem estar visíveis, os demais guardados logo após o uso, evitando estímulos desnecessários. Na nossa escola, como a sala de materiais fica distante da quadra, costumo levar tudo no início da aula, mas procuro manter os objetos organizados próximos à minha mesa, utilizando apenas os itens pertinentes a cada proposta. Os ajudantes do dia também auxiliam nesse processo, colaborando nas transições.

Em síntese, Jorge e Luna apresentaram dificuldades para organizar suas ações no jogo de bandeirinha, sendo que Luna também manifestou respostas inesperadas durante as brincadeiras de cobra-cega e pega-pega. Esta última, inclusive, foi a mais desafiadora para Henrique, que afastou da vivência em dois momentos. Ele também não conseguiu participar plenamente nas atividades de polícia e ladrão e da queimada por conta do excesso de estímulos.

As expressões específicas observadas em Jorge, Henrique e Luna não indicavam falta de compreensão ou desinteresse pelas tarefas, mas sim tentativas de se autorregular em frente de um ambiente sensorialmente intenso. Portanto, é necessário estar atento a esses sinais, analisando quando eles não comprometem a vivência do aluno e quando, ao contrário, exigem acolhimento e estratégias que promovam bem-estar, segurança e o retorno à atividade.

4.3.7 Lembranças negativas

Ao longo da unidade didática, além das experiências positivas, também emergiram percepções críticas por parte dos envolvidos. Alguns estudantes

opinaram sobre momentos que consideraram difíceis e menos interessantes. Enquanto professor, reconheci aspectos que me causaram sobrecarga.

Jorge, Henrique e Luna manifestaram frustrações em atividades como bolinha de gude, pular corda, esconde-esconde e balança-caixão, conforme ilustram os relatos do Quadro 31.

Quadro 31 — Relatos que evidenciam frustrações vivenciadas pelos três estudantes com TEA durante a unidade didática

Relato	Aula
A atividade de pular corda recebeu poucas aprovações. Perguntei se Jorge tinha gostado, ele respondeu: "Nunca!". Henrique disse que sim, mas mencionou que, na fila, os colegas estavam empurrando ou batendo nele. (p. 53)	Amarelinha e pular corda
Muitas crianças gostaram de pular corda, mas Luna e Adriano não. Ele explicou que, no final, só ficaram os dois e não havia ninguém para pular. (p. 59)	Amarelinha e pular corda
Perguntei a Henrique por que estava triste, e ele respondeu: "Porque não gosto de jogo de mira.". Ao ser questionado se foi por não conseguir acertar a bolinha, ele acenou que sim. (p. 17)	Bolinha de gude
Jorge... ficou triste por não ter acertado a grande. (p. 17)	Bolinha de gude
Jorge aproveitou para explicar por que ficou triste: "Porque cortou a árvore. Eu amo natureza.". (p. 123)	Esconde-esconde e balança-caixão
Quando chegou a vez de Henrique, ele disse: "Eu não gostei do balança-caixão porque o Jorge tava falando assim: 'Ah, você tá escondendo no mesmo lugar', aí eu brigava com ele."... também reclamou que Jorge sempre contava onde ele estava para quem procurava. (p. 124)	Esconde-esconde e balança-caixão

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Pelos relatos, observei que Jorge, Henrique e Luna não tiveram um bom contato com a brincadeira de pular corda. Eles enfrentaram dificuldades motoras que comprometeram sua participação. Mesmo com as adaptações propostas, como a variação mais simples da 'cobrinha' e os incentivos para que pulassem com a corda girando, as estratégias não foram suficientes para amenizar o sentimento negativo.

Essa mesma percepção foi identificada em Jorge e Henrique ao final do jogo de bolinha de gude. Jorge demonstrou tristeza por não conquistar a bolinha de tamanho maior, que estava excessivamente interessado. Henrique, por sua vez, não conseguiu acertar nenhuma bolinha durante as duas rodadas, ficando visivelmente chateado.

Na proposta de balança-caixão, Henrique também teve uma recordação ruim. Sentiu-se frustrado porque Jorge, durante quase toda a atividade, atrapalhou sua participação ao impedi-lo de esconder na árvore favorita, além de, em várias ocasiões, revelar sua localização aos colegas. Jorge, por outro lado, não

demonstrou insatisfação com a brincadeira em si, mas ficou entristecido ao perceber que algumas árvores haviam sido cortadas, ele disse que ama a natureza.

Além das percepções dos estudantes com TEA, outros alunos também compartilharam suas frustrações. As principais queixas estiveram relacionadas às atividades de bandeirinha, futebol e licença-bete, como se observa nos relatos apresentados no Quadro 32.

Quadro 32 — Relatos que evidenciam frustrações vivenciadas pelos estudantes sem TEA durante a unidade didática

Relato	Aula
“Era para seguir o plano. Dois ia pagar a bandeira e quando fosse pego outro ia lá. Três tinha que ficar de guarda, mas não conseguiram.” (p. 37)	Bandeirinha
“O plano era hora que a pessoa tivesse com a bandeira, a outra distrair. Não distraia e ficava só pedindo para pegar a bandeira. Agora você distrai, como é que eu vou distrair se quando eu pedi a pessoa não distrai.” (p. 44)	Bandeirinha
“Ninguém aceitava nada.”. (p. 44)	Bandeirinha
“Estavam todos querendo pegar a bandeira.”. (p. 44)	Bandeirinha
“E eu, que não acertei nenhuma!”. (p. 17)	Bolinha de gude
“O meu colega estava de hack. Toda hora ele estava acertando. Eu tava aqui, a bolinha aqui e não acertava nada. Tentava, mirava certinho e a bola não ia.”. (p. 21)	Bolinha de gude
“Eu era a cabra, tava seguindo reto e deixaram eu trombar na parede.”. (p. 32)	Cobra-cega e polícia/ladrão
Uma menina comentou que, no balanço-caixão, alguns colegas estavam espiando enquanto os outros escondiam, o que não foi legal. (p. 111)	Esconde-esconde e balanço-caixão
Um menino comentou que estava triste porque seu colega não quis participar da brincadeira. (p. 124)	Esconde-esconde e balanço-caixão
“Não gostei, não gosto de futebol.”. (p. 72)	Futebol
“Toda hora que eu pegava a bola, vinham querendo tomar de mim.”. (p. 72)	Futebol
“Você não deixava eu pegar a bola também.”. (p. 72)	Futebol
Um estudante mencionou que queria trocar de time, mas não o ouvi. (p. 72)	Futebol
As meninas vencedoras do grupo 2 disseram que não seriam mais amigas do outro time...Um menino do time que perdeu afirmou que as colegas estavam trapaceando, e outra criança mencionou que não estavam respeitando a linha de lançamento, mas as vencedoras se defenderam. (p. 95)	Licença-bete
Um aluno comentou que uma criança chorou e outro relatou que alguns colegas estavam chutando a bola. (p. 95)	Licença-bete
“Os adversários tocava a bola devagar, dificultava demais.”. (p. 103)	Licença-bete
“Toda hora eles tava colocando a mão na bola, o pé, fazendo tudo. Quando a bola ia pro lado, eles falavam que não tinha valido.”. (p. 104)	Licença-bete
“Quando alguém da minha família era queimado, a gente tinha que ir junto.”. (p. 142)	Queimada
“Com os pais, a bola ficou mais forte. Às vezes doía um pouco.”. (p. 143)	Queimada

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Pelos relatos, o descontentamento dos alunos sem TEA esteve relacionado, sobretudo, a momentos em que a dificuldade de trabalhar em equipe e

o excesso de competitividade se tornaram mais evidentes, gerando sentimentos negativos em alguns deles.

A dificuldade em colaborar de forma coletiva ficou clara nas falas sobre a proposta de bandeirinha: alguns estudantes relataram que, apesar de haver um plano de ação definido, nem todos seguiram, prejudicando o desempenho do grupo. Outros apontaram comportamentos individualistas, como a recusa em compartilhar a bandeira com os colegas.

Relatos semelhantes apareceram em relação ao futebol. Algumas crianças reclamaram que foram desarmadas pelos próprios companheiros durante a prática, gerando frustração.

Já na dinâmica de licença-bete, o ambiente tornou-se altamente competitivo, culminando em choros e rompimentos de amizades ao final das partidas. Além disso, houve situações em que alguns colegas desrespeitaram as regras do jogo, afetando negativamente a experiência de outros estudantes.

Considerando o exposto, as lembranças negativas dos alunos com e sem TEA, evidenciam a necessidade de revisar algumas estratégias pedagógicas. Com base nesses apontamentos, é possível destacar medidas que podem contribuir para tornar as futuras aulas mais inclusivas: (i) evitar o sentimento de incapacidade diante de dificuldades motoras; (ii) identificar sinais e agir antes de conflitos entre as crianças; (iii) reforçar o caráter lúdico das propostas de EF; (iv) promover reflexões sobre o trabalho em equipe e a honestidade durante as vivências, valorizando o próprio desempenho e dos colegas, independentemente do resultado alcançado.

No que diz respeito aos meus sentimentos de insatisfação e cansaço ao longo da unidade didática, destaco quatro aspectos.

O primeiro refere-se ao incômodo gerado pela ausência constante das professoras de apoio dos estudantes com deficiência, responsáveis por auxiliá-los nas atividades escolares. Jorge e Henrique participaram das aulas sem a presença da auxiliar na maioria das vezes. Após a chegada das crianças na quadra, ela costumava sentar nas mesas do refeitório com seu caderno de percurso, onde permanecia escrevendo e, às vezes, observava o que acontecia na quadra. Quando surgia alguma situação de raiva ou choro envolvendo os meninos, ela descia as escadas para oferecer ajuda. Sempre que precisei do apoio dela e estava no refeitório, prontamente me auxiliou.

No entanto, Jorge e Henrique necessitavam de suporte em outras dimensões, e a presença da professora durante todos os momentos poderia não só minimizar os obstáculos enfrentados, mas também potencializar suas vivências.

Além da ausência da professora de apoio de Jorge e Henrique, a situação do estudante com deficiência visual da turma do terceiro ano também se mostrou preocupante. Embora presente na escola em várias ocasiões, ele não vivenciou as aulas de EF. Quando participava, era recebido com muita alegria pelos colegas. Considero que essa situação persiste devido à falta de comprometimento da professora, uma vez que sua função na escola é justamente auxiliá-lo nas atividades, independentemente das barreiras que ele possa enfrentar. Ao agir dessa forma, ela está privando o aluno de um direito fundamental: o acesso aos conhecimentos da EF.

O segundo aspecto diz respeito à saturação provocada por imprevistos ao longo do processo. Por exemplo, antes da aula de esconde-esconde/balança-caixão (programada para ser realizada no pátio e no jardim da escola) ocorreu uma série de eventos cívicos não previamente avisados, ocasionando um atraso de 35 minutos no início das vivências.

Para que as crianças não perdessem a aula planejada, realizei a proposta completa com a turma do terceiro ano e, na sequência, com 35 minutos de atraso, iniciei o encontro do primeiro ano. O problema é que esse último coincidiu com um dos recreios, gerando muito barulho no pátio, tanto dos meus alunos quanto das outras crianças que estavam lanchando.

Outro imprevisto que gerou desgaste foi o acúmulo de poeira e folhas na quadra, uma vez que os meses de agosto e setembro são marcados pela seca, e a escola está situada próxima a áreas rurais. Em muitas ocasiões, permaneci após meu expediente para, ao menos, jogar água e minimizar a sujeira acumulada.

Em um dos dias mais críticos, a cidade ficou coberta de fumaça devido às queimadas, deixando a quadra praticamente irreconhecível. No auge dessa situação, me vi em pleno domingo tentando limpar o espaço, para garantir que as aulas ocorressem de forma confortável para os alunos.

No caso do atraso da aula, eu poderia ter realizado apenas os 15 minutos restantes do horário. Da mesma forma, diante da quadra suja, poderia ter optado por um plano B com atividades na sala.

O terceiro aspecto que gerou cansaço foi a logística necessária para viabilizar as atividades fora da quadra, como as que ocorreram no pátio e jardim, pois precisei ajustar os horários das aulas nesses dias.

Uma alteração de horário também foi necessária para facilitar a participação dos familiares na dinâmica de queimada. Ajustei a aula do primeiro ano para acontecer às 7 horas da manhã, possibilitando que os adultos participassem da vivência antes de seguirem para seus compromissos. A aula do terceiro ano foi realizada às 10 horas e 20 minutos, no final do período escolar, próximo ao horário do almoço, permitindo que os alunos voltassem para casa junto com seus familiares após a experiência. Essas mudanças foram positivas, considerando que, dos 44 alunos presentes, apenas cinco não tiveram a presença de algum familiar.

Apesar disso, tais ajustes representaram um desafio, pois não dependiam apenas de mim. Demandou maior flexibilidade de toda a comunidade escolar para modificar a estrutura fixa da instituição. Em muitos casos, os professores regentes não gostam de ajustes no cronograma, mas ressalto que as turmas envolvidas na pesquisa foram bastante receptivas ao pedido.

O quarto aspecto diz respeito à cobrança que eu faço sobre mim mesmo. Ao preparar as aulas, busco proporcionar as melhores experiências possíveis. No entanto, quando algo não ocorre como proposto, fico decepcionado e revisitando essa memória por vários dias.

A reflexão pós-aula é fundamental para identificar o que deu certo e o que precisa ser aprimorado. Contudo, não devemos nos culpar pelo que não funcionou, pois o ambiente escolar é dinâmico e, no caso da inclusão, o processo é contínuo, marcado por tentativas, acertos, erros, ajustes, aprendizados e avanços.

É importante lembrar que a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre nós, professores, mas é compartilhada por toda a comunidade escolar (estudantes, profissionais de apoio, demais funcionários e familiares).

De forma resumida, as reflexões revelam que algumas experiências nas aulas de EF foram negativas. Para os alunos com TEA, os momentos de frustração estiveram associados a desafios motores, interesses específicos e conflitos interpessoais. Já entre os estudantes sem TEA, os principais incômodos concentraram na dificuldade de cooperação e no excesso de competitividade por parte de alguns colegas. Do meu ponto de vista como professor, a ausência frequente das professoras de apoio, os imprevistos, a necessidade de ajustar os

horários e a cobrança que eu faço sobre mim mesmo representaram fatores de insatisfação e cansaço.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem envolve inevitavelmente diversos desafios. Cabe a nós, professores, refletir sobre esses aspectos e extrair aprendizados que contribuam para superar as dificuldades enfrentadas, aprimorar o ensino e garantir uma EF mais agradável e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do compromisso com uma EF inclusiva, do desejo de refletir criticamente sobre as estratégias que utilizo e do crescente número de estudantes com TEA nas classes em que atuo, esta investigação teve como objetivo geral analisar abordagens inclusivas em turmas contendo alunos com TEA, no ensino de brincadeiras/jogos tradicionais nas aulas de EF.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas: a aplicação de um questionário aos pais/responsáveis (entre 15 e 22 de maio de 2024) e o desenvolvimento das aulas (de 9 de agosto a 13 de setembro de 2024). A análise dos dados revelou aspectos relevantes, organizados em três grandes temas.

Para uma interpretação mais aprofundada dos dados, o referencial teórico foi fundamental. As contribuições dos autores e das legislações que discutem a inclusão na sociedade, na escola e, especificamente, na EF (com ênfase nas pessoas com deficiência e nos alunos com TEA) permitiram a compreensão sobre o conceito de inclusão, os fatores que a limitam, as barreiras existentes e os caminhos possíveis para superá-las. Além disso, ampliaram a leitura sobre a participação desse público em ambientes educacionais e nas práticas corporais, apontando diferentes possibilidades para os professores atuarem.

Os resultados encontrados responderam às questões que motivaram esta pesquisa. A primeira delas (quais abordagens pedagógicas são utilizadas nas aulas de EF da EMOTM e, de que maneira contribuem para a promoção de ambientes inclusivos em turmas contendo alunos com TEA?) foi respondida pelos temas: (1) organização de uma unidade didática de brincadeiras/jogos tradicionais e (2) vivências inclusivas nas brincadeiras/jogos.

A participação dos familiares na construção das aulas, por meio do questionário, foi enriquecedora. Identifiquei 23 brincadeiras/jogos e selecionei as 13 mais citadas para os encontros. Durante o planejamento de cada atividade, os relatos partilhados pelos adultos tiveram grande valor. Muitos desses detalhes fornecidos permaneceram, enquanto outros foram adaptados considerando as particularidades das turmas participantes (com estudantes com TEA).

Nessa etapa de organização das propostas, já incluí algumas estratégias, como: apresentar as práticas e ouvir os conhecimentos dos alunos sobre elas, compartilhar as declarações dos adultos, utilizar orientações verbais e visuais,

contar com ajudantes do dia (crianças), propor as tarefas em pequenos grupos e ampliar os espaços de aprendizagem para além da quadra.

Dentre as vivências inclusivas identificadas nas aulas, destaco a empolgação dos educandos, com e sem TEA, ao ouvirem sobre as brincadeiras/jogos de cada encontro. Nessas ocasiões, relataram vínculos com as atividades, mencionando diferentes lembranças, pessoas e locais. Essa estratégia de incluir contribuições dos familiares favoreceu contextos que, possivelmente, resgatavam situações de familiaridade, aspecto especialmente relevante para crianças com TEA.

Outro fator de destaque foi a interação entre Jorge, Henrique e Luna (estudantes com TEA) com seus colegas, Fernando, Lucas, Maia, Adriano, Bruno e Amanda. Observei o fortalecimento de laços de amizade, que incentivaram esses participantes nas brincadeiras/jogos, além de terem seus amigos como referências em outros momentos sociais.

A interação de Jorge, Henrique e Luna conosco (eu, como professor regente, e a professora de apoio) foi bastante positiva. No meu caso, aproximei deles, conheci melhor as particularidades de cada um, dialogando, orientando e incentivando-os. A presença das famílias, na vivência de queimada, foi um marco: quantas demonstrações de afeto e cuidado! Essa ocasião também permitiu que eu observasse as atitudes dos outros adultos e me inspirasse nelas para futuras intervenções.

Os três estudantes com TEA assumiram papéis importantes, demonstraram engajamento e diversas potencialidades na realização de determinadas atividades. As memórias positivas construídas ao longo dessas experiências evidenciam o valor que tiveram e a inclusão de Jorge, Henrique, Luna e os demais participantes. As brincadeiras/jogos despertaram sentimentos de alegria, fortalecimento de vínculos, além de resgatar práticas corporais da comunidade.

Um dos principais ensinamentos que emergiram dos temas (1) e (2) diz respeito à valorização da escuta ativa tanto dos familiares, que podem contribuir em novas temáticas, quanto dos próprios estudantes, que têm muito a acrescentar às aulas. Outro aprendizado foi a necessidade de reconhecer o poder dos vínculos entre alunos com e sem TEA, favorecendo ambientes em que todos aprendem e se ajudam. Compreendi também a relevância de nos aproximarmos cada vez mais das crianças com TEA, conhecendo melhor suas especificidades, fortalecendo os laços

e, assim, tornando as intervenções mais eficazes. Aprendi a importância de reconhecer suas atuações de destaque, valorizar até mesmo ações simples que fizeram a diferença no cotidiano da EF, proporcionando novas oportunidades para que essas expressões positivas se repitam.

A segunda questão da pesquisa (quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA nas aulas de EF da EMOTM e, diante desses desafios, quais intervenções se mostram mais eficazes?) foi respondida pelo tema (3) desafios e intervenções pedagógicas nas aulas de EF com alunos com TEA.

A interação social foi uma dificuldade comum entre os três alunos com TEA, especialmente para Jorge e Henrique. A relação entre os dois foi a mais tensa, marcada por inúmeros conflitos. Diante dessas situações, mediamos com diálogos pacientes com todos os envolvidos, buscando as causas e equilibrando as relações.

Outra dificuldade enfrentada por Jorge, Henrique e Luna envolveu lidar com mudanças na rotina. Mesmo com um planejamento organizado, em situações inesperadas que afetavam a estrutura habitual, foi importante a nossa atenção para ajudá-los a superar possíveis desconfortos.

Desapegar-se de interesses específicos e encerrar atividades representaram dificuldades para Jorge e Henrique. Durante as brincadeiras/jogos, eles se apegaram a certos objetos, espaços e atividades. Diante disso, recorremos a negociações e, quando responderam com frustrações, acolhemos. Além disso, resistiram para finalizar algumas vivências, explicamos que aquele momento havia se encerrado.

A compreensão de algumas tarefas também representou dificuldade, especialmente para Henrique e Jorge. Este, inclusive, em certos momentos desconsiderava regras importantes. Nesses casos, tanto nós (professores) quanto os colegas e os familiares agimos com orientações e demonstrações, além de proximidade e reorientações, garantindo a inclusão.

Na dimensão motora tiveram dificuldades pontuais e em algumas delas conseguimos adaptar as ações e incentivar novas tentativas para os três educandos. Em outras, a barreira persistiu ou foi superada com o tempo pelos próprios alunos.

Durante momentos que exigiam um tempo de espera, esses alunos, especialmente Henrique, apresentaram manifestações singulares. Ainda assim, permaneceram junto à turma, e só intervi quando os comportamentos se

intensificavam a ponto de dispersarem. Nesses casos, minha intervenção consistiu em aproximar e tentar redirecionar o foco do aluno para o momento.

Alguns estímulos do ambiente da EF também interferiram no engajamento e permanência deles, principalmente Henrique e Luna. Os principais fatores foram o excesso de barulho e a grande quantidade de pessoas (adultos e colegas). Diante disso, quando identificamos por meio dos sinais que sua participação estava comprometida, acolhemos e realizamos as tarefas junto a eles, para que se sentissem mais confortáveis.

Ao longo das aulas, emergiram também lembranças negativas. Os alunos com TEA expressaram frustrações, especialmente relacionadas às brincadeiras/jogos em que apresentaram dificuldades, como motora, interesses específicos e conflitos interpessoais. Já os estudantes sem TEA demonstraram incômodo com o excesso de competitividade de determinados colegas e a falta de cooperação de outros. Enquanto professor, algumas vezes me senti sobrecarregado devido a pouca atuação da profissional de apoio em alguns momentos, a ocorrência de imprevistos, a logística necessária para executar todo o planejamento e a cobrança que eu faço sobre mim mesmo.

Com os resultados do tema (3), entendi que nós, professores, podemos estar ainda mais atentos, pois muitos desafios vivenciados pelos educandos com TEA passaram despercebidos ou não foram plenamente acolhidos. Em dificuldades nas interações sociais, convém agir com antecedência e promover diálogos. Cuidar dos detalhes da rotina da aula se mostrou indispensável, assim como valorizar os interesses específicos dos alunos. Quando houver resistência em mudar de atividade, temos que compreender esse comportamento como sinal de envolvimento, e não apenas como oposição, usando a conversa como ponte para a transição.

Entendi também que é necessário sempre verificar a clareza e a compreensão das orientações sobre as atividades. Nas situações que envolvem desafios motores, pequenas adaptações e incentivos se revelaram fundamentais para promover autoconfiança. Precisamos evitar atividades com longas filas e rodas de conversa prolongadas, planejando alternativas para o engajamento nos momentos de espera. Além disso, reduzir o excesso de barulho, estar atento ao número de pessoas no espaço e a organização dos materiais são medidas importantes para evitar sobrecarga sensorial. Por fim, cabe a nós amenizarmos tanto

os aspectos reprovados pelos estudantes com e sem TEA quanto os fatores que nos causam sobrecarga.

Os resultados desta pesquisa culminaram na produção de um videodocumentário, reunindo narrativas, experiências e reflexões geradas ao longo do percurso. Este material está disponível na plataforma *YouTube* e pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: https://youtu.be/EatgcKyAp_o.

Esta investigação contribuiu para refletir sobre a minha prática docente e identificar aprendizados que levo comigo e que pretendo incorporar, com ainda mais intencionalidade às minhas ações pedagógicas. Além disso, o impacto social deste trabalho ultrapassa os muros da EMOTM. Outros profissionais da educação (ou mesmo de outras áreas) podem se beneficiar dos conhecimentos aqui apresentados, adaptando-os às suas realidades, da mesma forma, os familiares dos estudantes podem reproduzir as brincadeiras/jogos no contexto familiar.

No entanto, reconheço que esta pesquisa apresenta limitações. Foi desenvolvida apenas com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, exclusivamente no conteúdo de brincadeiras/jogos. Acrescenta-se que a escola onde o estudo foi realizado é uma referência em participação e apoio das famílias e eu já atuo como professor dos alunos há um tempo. Além disso, o número de participantes com TEA é pequeno e, por outro lado, a variabilidade do espectro autista é grande. Assim, o que funcionou na minha realidade pode não se aplicar exatamente a outros contextos. Os resultados obtidos devem, portanto, servir como ponto de partida para novas ideias, sempre respeitando a individualidade de onde serão aplicados.

Para a continuidade deste estudo, considero relevante, para além da minha perspectiva como professor-pesquisador, explorar mais a visão dos alunos/familiares. Para que isso ocorra, pode-se ouvir diretamente os alunos com TEA: saber em que se sentem habilitados, que tipo de oportunidades gostariam de ter, e o que acreditam que pode ser feito para melhorar sua inclusão nas aulas de EF. É igualmente importante escutar os outros estudantes, identificar o que percebem de potencial nos colegas e como acreditam que podem contribuir para apoiá-los. Por fim, ouvir observações dos familiares dessas crianças: o que apreciam na escola e nas aulas de EF, quais são as habilidades que percebem nos filhos, quais obstáculos enfrentam, como a aprendizagem se reflete em casa e eventuais queixas sobre o cotidiano escolar.

Encerrando esta dissertação, não encerro minha essência como professor-pesquisador. Ao contrário, seguirei comprometido em observar, levantar questionamentos, investigar e buscar caminhos mais leves e inclusivos para as aulas de EF.

REFERÊNCIAS

ARNELL, Susann; JERLINDER, Kajsa; LUNDQVIST, Lars-Olov. Perceptions of physical activity participation among adolescents with autism spectrum disorders: a conceptual model of conditional participation. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 48, n. 5, p. 1792-1802, May 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3436-2>. Acesso em: 22 mar. 2025.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p. E-book. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=QL4rDAAQBAJ&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s. Acesso em: 30 nov. 2023.

ARAUJO, Fabiana Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/f6919fc3-5220-4f22-ae81-3f01354e4443>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BARBUIO, Rodrigo. **Eu também quero falar!:** Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física. 2021. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade São Francisco, Itatiba, 2021. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1012554935201856.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Philadelphia, v. 3, n. 2, p. 77-101, Apr./June 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CAPRARO, Patrícia; TOSIM, Alessandro. Propostas da educação física para pessoa com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Revista Educação**, Jundiaí, v. 12, n. 12, p. 47-63, 2021. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/1869>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>. Acesso em: 25 maio 2024.

CHICON, José Francisco; SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Vamos brincar?: A mediação no processo de inserção de uma criança com autismo na brinquedoteca. In: VARGAS, Leandro Silva; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro (Orgs.). **Inclusão e diferença**. Natal: EDUFRN, 2020. (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE, v. 13). cap. 3, p. 49-62. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29074>. Acesso em: 12 dez. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; FERREIRA, Aline Fernanda; CARVALHO, Amarilis Oliveira; BARROSO, André Luís Ruggiero;

MINUZZO, André; DINIZ, Irla Karla dos Santos; FRANCO, Laercio Claro Pereira; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Presente mais educação física**: manual do professor: 1º e 2º anos: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Moderna, 2021a. 120 p. *E-book*. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00694021951d6ef857a5c?authid=b8evrxjqEj1l>. Acesso em: 26 mar. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; FERREIRA, Aline Fernanda; CARVALHO, Amarilis Oliveira; BARROSO, André Luís Ruggiero; MINUZZO, André; DINIZ, Irla Karla dos Santos; FRANCO, Laercio Claro Pereira; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Presente mais educação física**: manual do professor: 3º a 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Moderna, 2021b. 200 p. *E-book*. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/0069402195815e1ea6578?authid=ph2w6vJWfz24>. Acesso em: 26 mar. 2025.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em pesquisa científica**: conceitos e finalidades. São Paulo: UNESP/Redefor, jun. 2014a. Texto II do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; SANTOS, Maria Aparecida Pereira; COTTA, Maria Amélia de Castro. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: UNESP/Redefor, jun. 2014b. Texto I do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381394>. Acesso em: 18 set. 2024.

EMOTM. ESCOLA MUNICIPAL OLEGÁRIO TUPINAMBÁ MUNDIM. **Projeto Político Pedagógico**. Lagoa Formosa, 2024a. 19 p.

EMOTM. ESCOLA MUNICIPAL OLEGÁRIO TUPINAMBÁ MUNDIM. **Plano de Ensino Individualizado**: estudantes com TEA. Lagoa Formosa, 2024b.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, n. 1, e5821, abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5821>. Acesso em: 18 set. 2024.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV Pesquisa**: Anuário de Pesquisa, São Paulo, p. 10-15, 2016-2017. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/article/download/72796/69984/150874>. Acesso em: 04 mar. 2024.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, Niterói, n. Especial, p. 42-74, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48348>. Acesso em: 18 nov. 2024.

FORO, Marcos Vinícios Castro; OLIVEIRA, Adryane Myryan da Silva; SILVA, Bianca Soares Moura Palha da; COMESANHA, Menandro Rafael Santos Vieira; PAIVA, Luciana Rocha Magalhães. A inclusão de um aluno com TEA e TDAH na educação infantil sob os olhares dos discentes/bolsistas PIBID. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC/IFCE; Uberlândia: CBCE, 2023. p. Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais>. Acesso em: 24 mar. 2025.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades**: educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555552461>. Acesso em: 08 abr. 2024.

GAROZZI, Gabriel Vighini. **Inclusão da criança com autismo na Educação Física Escolar**. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13649_Disserta%E7%E3o%20-%20Gabriel%20Vighini%20Garozzi.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

GARRIDO, Elsa. Desafios à pesquisa que o professor faz sobre sua prática. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. cap. 6, p. 105-122.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. cap. 1, p. 17-35. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346966479_Livro_Estudos_da_deficiencia_anticapacitismo_e_emancipacao_social-BOCK_et_al. Acesso em: 1 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

JUCÁ, Luan Gonçalves; LIMA, George Almeida; CRISTO JUNIOR, Carlos Henrique Nascimento de; SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-25, set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/87012>. Acesso em: 03 dez. 2024.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. A inclusão como ato político no Ensino Médio: resistências na Educação Física escolar dos Institutos Federais. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-20, jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8617>. Acesso em: 26 nov. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco: Serie Indagaciones**, Tandil, v. 24, n. 1, p. 81-106, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007. Acesso em: 6 nov. 2023.

LEIVAS, Paulo Sayão Lobato. **Percepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão de crianças e jovens com transtorno do espectro autista (TEA) no ambiente escolar**. 2020. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7811>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MAIA, Juliana; BATAGLION, Giandra Anceski; MAZO, Janice Zarpellon. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 21, n. 1, p. 15-30, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9696>. Acesso em: 25 mai. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, preposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MARCHIORETO, Fabio; MARCHIORETTO, Rogerio; LEITE, Murilo; MATTOS, Priscilla de Souza. **Buriti mais educação física**: manual do professor: 1º e 2º anos: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Moderna, 2021a. 72 p. *E-book*. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/006940219700b62511426?authid=eam9ReoElflx>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MARCHIORETO, Fabio; MARCHIORETTO, Rogerio; LEITE, Murilo; MATTOS, Priscilla de Souza. **Buriti mais educação física**: manual do professor: 3º, 4º e 5º anos: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Moderna, 2021b. 152 p. *E-book*. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00694021928069b4f2dc9?authid=IDPyKmmVGK2X>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli; FILGUEIRAS, Isabel Porto. Necessidades formativas para a ação inclusiva de professores de Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.51513>. Acesso em: 11 dez. 2024.

NABEIRO, Marli; SILVA, Fernanda Carolina Toledo da. Atividade física e transtorno do espectro autista. *In*: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 4. ed. Barueri: Manole, 2019. cap. 4, p. 97-122. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788520456224/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

NICOLAU, Giovanna; ASSIS, Pablo de. A descolonização do autismo a partir do protagonismo autista. **Revista MUNDAÚ**, Maceió, n. 13, p. 63-86, nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/rm.2023.13.14020>. Acesso em: 26 jun. 2024.

OLIVEIRA, Gabriela Alves de; ANTUNES, Scheila Espindola. A inclusão de alunos especiais nas aulas de educação física - relato de experiência no PIBID. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2021, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CBCE: UFMG, 2021. p. 3076-3082. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/2021>. Acesso em: 25 mar. 2025.

OLIVEIRA, Raquel Cristina; DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. A educação física escolar e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: a dança experimental em cena. *In*: ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de; CÔRTEZ, Gustavo Pereira (Orgs.). **Educação física escolar e formação continuada de professores(as)**: a experiência do PROEF/UFMG. Belo Horizonte: Incipt, 2023. cap. 8, p. 199-234.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. cap. 2, p. 33-44.

PEREIRA, Ewerton Aurelio Santos. **Transtorno do Espectro Autista**: a produção de sentidos na organização do trabalho do docente de Educação Física no contexto de inclusão. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-ewerton-aurelio-santos-pereira.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PORTO, Tania Maria Esperon. Pesquisa-ensino: relação universidade/escola e articulação teoria/prática. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. cap. 5, p. 95-104.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/621df32f-37fa-4b80-98ac-93530df6842f>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; TEPERINO, Ana Paula Pertussati; TACELI, Izabel Cristina; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com Transtornos do

Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 48-65, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061>. Acesso em: 25 maio 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925207/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SILVEIRA, Daniela Freitas; AZEVEDO, Laise Tavares Padilha Bezerra Gurgel de. A produção do conhecimento sobre as relações entre autismo e educação física nas revistas científicas brasileiras. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC/IFCE; Uberlândia: CBCE, 2023. p. 4051-4057. Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SIQUEIRA, Monica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2020. 142 p. *E-book*. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_f%C3%ADsica_autismo_e_inclus%C3%A3o.html?id=pA7WDwAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 17 mar. 2025.

SORTWELL, Andrew; CARTER-THUILLIER, Bastian; KONUKMAN, Ferman; O'BRIEN, Kate; HATTABI, Soukaina; TRIMBLE, Kevin. Planning and Pedagogical Considerations for Teaching Children With Autism Spectrum Disorder in Physical Education. **Human Kinetics Journal**, Champaign, v. 13, n. 2, p. 302-312, Aug. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/kr.2023-0015>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2024.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Documento adaptado pela Confederação Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

UNIPAM. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS. **Histórico Escolar Licenciatura em Educação Física**. Concluinte: Renato Henrique da Silva. Patos de Minas, 2017. 2 p.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2019. p. 16-25. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/issue/view/112.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO IMPRESSO¹⁸
Direcionado aos pais/responsáveis pelos alunos

Senhor(a) pai, mãe ou responsável,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada **“ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos”**, orientada pela pesquisadora responsável Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

O questionário será aplicado para identificar as brincadeiras e jogos populares das famílias dos alunos participantes da pesquisa. Por meio desse instrumento serão selecionadas quatorze práticas corporais, conforme critério definido no projeto, e estruturado um plano de intervenção pedagógica para problematizar a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), ou seja, com possibilidades de acolhimento destas crianças e estratégias para incluí-las na plena realização nas brincadeiras/jogos.

Para que sua colaboração nos auxilie da forma mais completa possível, peço que siga algumas orientações:

1 - Seja detalhado(a) em suas respostas do questionário.

2 - Devolva as respostas do questionário até o dia 22/05/2024, data limite do cronograma de pesquisa. Infelizmente, as respostas devolvidas após essa data serão desconsideradas.

Cordialmente,

Renato Henrique da Silva
(Pesquisador corresponsável)

18 O Apêndice A foi extraído integralmente do projeto inicial. Por isso, algumas informações (como o título da pesquisa, o objetivo do questionário e os critérios de seleção das brincadeiras/jogos) podem apresentar pequenas divergências em relação ao texto final da dissertação, em razão de ajustes no percurso metodológico.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Qual é o seu vínculo com o(a) aluno(a)? (Pais, Avós, Tios, Outros): _____

DADOS DE PESQUISA II

1. Qual o nome da brincadeira/jogo que marcou a sua infância?

2. Descreva como era realizada esta brincadeira/jogo.

3. Qual era o espaço utilizado nesta brincadeira/jogo? (Rua, quintal, praça, etc.)

4. Quais materiais eram necessários para que esta brincadeira/jogo acontecesse?

5. Você acredita que esta brincadeira/jogo é eficaz para promover a aprendizagem e garantir a participação de todos os alunos durante as aulas de Educação Física? Por favor, explique.

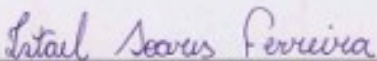
APÊNDICE B — CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA NA ESCOLA

	ESCOLA MUNICIPAL "OLEGÁRIO TUPINAMBÁ MUNDIM" Municipalizada pela Resolução 8215/97 de 23 de dezembro de 1997. Rua Zeca Lopes s/nº - Lagoa Formosa/MG - Tel.: (34) 3824-2161 CEP: 38720-000 - Lagoa Formosa - MG
---	---

DECLARAÇÃO

Eu, **Istael Soares Ferreira**, diretora da Escola Municipal "Olegário Tupinambá Mundim", autorizo a realização da pesquisa intitulada **"ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA POR MEIO DE BRINCADEIRAS E JOGOS"** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora responsável **Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz** e do pesquisador corresponsável **Renato Henrique da Silva**, e DECLARO que a instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para a referida pesquisa.

Lagoa Formosa, 07 de março de 2024.



Istael Soares Ferreira
Diretora

Istael Soares Ferreira
Diretora
Port. 005A/2023
E. M. Olegário Tupinambá Mundim

(carimbo da instituição)

E. M. "OLEGÁRIO TUPINAMBÁ MUNDIM"
MUNICIPALIZADA PELA RESOLUÇÃO 215/97
de 23 de Dezembro de 1997
Rua Zeca Lopes, S/N - Tel.: (34) 3824-2161
CEP 38720-000 - LAGOA FORMOSA - MG

APÊNDICE C — PERMISSÃO PARA FOTOGRAFAR E FILMAR OS ESPAÇOS FÍSICOS DA INSTITUIÇÃO

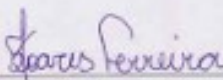
	ESCOLA MUNICIPAL "OLEGÁRIO TUPINAMBÁ MUNDIM" Municipalizada pela Resolução 8215/97 de 23 de dezembro de 1997. Rua Zeca Lopes s/nº - Lagoa Formosa/MG - Tel.: (34) 3824-2161 CEP: 38720-000 - Lagoa Formosa - MG
---	--

DECLARAÇÃO

Eu, **Istael Soares Ferreira**, diretora da Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim, **autorizo**, por meio desta declaração, os pesquisadores Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz (pesquisadora responsável) e Renato Henrique da Silva (pesquisador corresponsável), do projeto de pesquisa intitulado **"ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos"**, a realizarem fotos, filmagens e a coleta de depoimentos, inclusive dos espaços físicos da instituição, sempre que necessário, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Autorizo, ainda, a utilização dessas fotos, filmagens, áudios e/ou depoimentos para fins científicos e acadêmicos (livros, artigos, slides, transparências, CDs, DVDs), em favor dos pesquisadores acima mencionados.

Lagoa Formosa, 07 de março de 2024.



Istael Soares Ferreira
Diretora
Istael Soares Ferreira
 Diretora Escolar
 Portaria nº 005 A de 02/01/2023
 Res. CEE nº 495, 29/11/2023 Art. 44

(carimbo da instituição)

E. M. "OLEGÁRIO TUPINAMBÁ MUNDIM"
MUNICIPALIZADA PELA RESOLUÇÃO 215/97
 de 23 de dezembro de 1997
 Rua Zeca Lopes, S/N - Tel.: (34) 3824-2161
 CEP 38720-000 - LAGOA FORMOSA - MG

APÊNDICE D — APROVAÇÃO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.792.587

Parecer Anterior	Parecer_anterior.pdf	06/03/2024 15:10:31	SILVA	Postado
------------------	----------------------	------------------------	-------	---------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 29 de Abril de 2024

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**ANEXO A¹⁹ — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRECIONADO AOS ALUNOS**

TÍTULO DA PESQUISA: “ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA POR MEIO DE BRINCADEIRAS E JOGOS”.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA VIEIRA COIMBRA DINIZ

E-MAIL: BEL.COIMBRA@HOTMAIL.COM

TEL: 31 988335982

PESQUISADOR CORRESPONSÁVEL: RENATO HENRIQUE DA SILVA

E-MAIL: RENATOHENRIQUEDASILVA@GMAIL.COM

TEL: 34 992248364

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR DA PESQUISA
“**ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA POR MEIO DE
BRINCADEIRAS E JOGOS**”.

É IMPORTANTE QUE VOCÊ LEIA (OU QUE ALGUEM LEIA PARA VOCÊ) ESSE DOCUMENTO COM ATENÇÃO E, EM CASO DE QUALQUER DÚVIDA OU INFORMAÇÃO QUE NÃO ENTENDA, PEÇA AOS PESQUISADORES RESPONSÁVEIS PELO ESTUDO OU A SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS QUE EXPLIQUEM A VOCÊ.

VOCÊ PODERÁ PARTICIPAR DESSE ESTUDO SE DE FATO QUISER E SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS CONCORDAREM TAMBÉM.

SE ELES NÃO DEIXAREM OU SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR, FIQUE TRANQUILO(A), NÃO TEM PROBLEMA ALGUM.

SE VOCÊ ACEITAR, IRÁ ASSINAR ESTE DOCUMENTO, QUE É UM TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, SENDO QUE UM DOS SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS IRÁ ASSINAR OUTRO DOCUMENTO, CHAMADO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, AUTORIZANDO A SUA PARTICIPAÇÃO.

ALUNO(A)

PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL

PESQ. RESPONSÁVEL

PESQ. CORRESPONSÁVEL

19 O Anexo A foi extraído integralmente do projeto inicial desta pesquisa. Por isso, algumas informações (como o título, o objetivo e a justificativa) podem apresentar pequenas divergências em relação ao texto final da dissertação, em razão de ajustes no percurso metodológico.

AGORA VAMOS EXPLICAR O QUE ESTAMOS PROPONDO, OU SEJA, O QUE VOCÊ TERÁ DE FAZER SE QUISER PARTICIPAR DESTE PROJETO DE PESQUISA.

POR QUE ESTE ESTUDO ESTÁ SENDO REALIZADO?

ACREDITA-SE QUE ESTE ESTUDO PODERÁ FORNECER POR MEIO DOS RESULTADOS, POSSIBILIDADES, ESTRATÉGIAS E AÇÕES VOLTADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

SE EU QUISER PARTICIPAR, O QUE TEREI DE FAZER?

DEVERÁ PARTICIPAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, COM BRINCADEIRAS E JOGOS POPULARES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS, QUE SERÃO PREPARADAS ESPECIALMENTE PARA PROBLEMATIZAR A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS, OU SEJA, COM POSSIBILIDADES DE ACOLHIMENTO DESTAS CRIANÇAS E ESTRATÉGIAS PARA INCLUÍ-LAS NA PLENA REALIZAÇÃO DE SUAS ATIVIDADES.

ALÉM DISSO VOCÊS SERÃO ENTREVISTADOS, FOTOGRAFADOS E FILMADOS PARA A PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO (VÍDEODOCUMENTÁRIO).

SE EU PARTICIPAR, HÁ ALGUM RISCO À MINHA SAÚDE?

A SUA PARTICIPAÇÃO OCORRERÁ DE FORMA VOLUNTÁRIA E NÃO HAVERÁ RISCO À SUA SEGURANÇA E AO SEU BEM-ESTAR.

DURANTE AS AULAS VOCÊ PODERÁ COMUNICAR SUAS OPINIÕES, DÚVIDAS E SUGESTÕES.

SE EU QUISER DESISTIR, EU POSSO?

A QUALQUER MOMENTO VOCÊ ESTÁ LIVRE PARA DEIXAR DE PARTICIPAR DA PESQUISA, E ESTA DECISÃO NÃO TRARÁ NENHUM TIPO DE PENALIDADE.

SE EU PARTICIPAR VOU GANHAR ALGUMA COISA?

NÃO HÁ BENEFÍCIOS OU DIREITOS FINANCEIROS SOBRE OS RESULTADOS DECORRENTES DA PESQUISA.

AS PESSOAS VÃO SABER SE EU ACEITAR OU RECUSAR PARTICIPAR DO ESTUDO?

VOCÊ SERÁ RESGUARDADO(A) DE QUALQUER CONSTRANGIMENTO SEJA POR IMAGENS OU PELAS DECLARAÇÕES NAS ENTREVISTAS. SERÁ USADO UM CÓDIGO PARA IDENTIFICÁ-LO, MANTENDO A CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS E O SEU ANONIMATO. PORTANTO NÃO HAVERÁ RISCOS REFERENTE À EXPOSIÇÃO DE SUA IDENTIDADE.

SE EU TIVER DÚVIDAS OU ALGUM PROBLEMA, DEVO FALAR COM QUEM?

EM CASO DE ALGUMA DÚVIDA OU DE ALGUM PROBLEMA, FALE SEMPRE PRIMEIRO COM SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS. ELES IRÃO PROCURAR PELA AJUDA NECESSÁRIA.

PARA ISSO, COLOCAMOS AQUI ABAIXO O NOME DAS PESSOAS COM QUEM ELES PODERÃO FALAR:

- PESQUISADORA RESPONSÁVEL: PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA VIEIRA COIMBRA DINIZ

E-MAIL: BEL.COIMBRA@HOTMAIL.COM / TEL: 31 988335982.

- PESQUISADOR CORRESPONSÁVEL: RENATO HENRIQUE DA SILVA

E-MAIL: RENATOHENRIQUEDASILVA@GMAIL.COM/TEL: 34 992248364.

EM CASO DE DÚVIDAS RELACIONADAS AOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA, O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) DA UFMG TAMBÉM PODERÁ SER CONSULTADO POR MEIO DOS SEGUINTE DADOS:

- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PELO TELEFONE (31) 34094592; PELO ENDEREÇO: AVENIDA ANTÔNIO CARLOS, 6627 – UNIDADE ADMINISTRATIVA II – 2º ANDAR, SALA 2005 – CAMPUS PAMPULHA, BELO HORIZONTE, MG – CEP: 31270-901; OU PELO E-MAIL: COEP@PRPQ.UFMG.BR.

- FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (EEFFTO) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PELO TELEFONE (31) 3409-2333; PELO ENDEREÇO: AVENIDA ANTÔNIO CARLOS, 6627. DEPARTAMENTO: DEF – CAMPUS PAMPULHA, BELO HORIZONTE, MG – CEP: 31270-901.

DESDE JÁ, AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO.

ALUNO(A):

EU, _____,

ME DISPONHO A PARTICIPAR DO PROJETO DE PESQUISA “**ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA POR MEIO DE BRINCADEIRAS E JOGOS**”.

LAGOA FORMOSA, _____ DE MAIO DE 2024.

ASSINATURA DO(A) ALUNO(A) MENOR DE IDADE

ASSINATURA DO PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL

PESQUISADORES:

NÓS GARANTIMOS QUE ESTE TERMO DE ASSENTIMENTO SERÁ SEGUIDO E QUE RESPONDEREMOS A QUAISQUER QUESTÕES QUE O(A) PARTICIPANTE COLOCAR, DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL.

LAGOA FORMOSA, _____ DE MAIO DE 2024.

PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA VIEIRA COIMBRA DINIZ

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

RENATO HENRIQUE DA SILVA

PESQUISADOR CORRESPONSÁVEL

ANEXO B²⁰ — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Direcionado aos pais/responsáveis pelos alunos

Título da pesquisa: “ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos.”

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

E-mail: bel.coimbra@hotmail.com

Tel: 31 988335982

Pesquisador corresponsável: Renato Henrique da Silva

E-mail: renatohenriquedasilva@gmail.com

Tel: 34 992248364

Seu(Sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa “**ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos**”. A pesquisa será realizada com os alunos do primeiro e do terceiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Olegário Tupinambá Mundim”, durante as aulas de Educação Física Escolar (EFE) e tem como objetivo central analisar o processo de inclusão social de alunos com TEA por meio de uma intervenção pedagógica relacionada a brincadeiras e jogos populares das famílias.

Serão realizadas aulas de brincadeiras e jogos populares dos pais/responsáveis, estruturadas para problematizar a inclusão das crianças com TEA nas aulas de EFE, ou seja, com possibilidades de acolhimento destas crianças e estratégias para incluí-las na plena realização de suas atividades. Os alunos serão entrevistados e as aulas serão filmadas e fotografadas para a produção de um material didático (videodocumentário).

A participação do(a) seu(sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade ocorrerá de forma voluntária e não haverá risco à segurança e ao bem-estar dele(a). Haverá um risco mínimo para a saúde emocional do(a) seu(sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade devido à exposição no momento das filmagens e entrevistas. Mas os alunos serão sempre perguntados previamente sobre sua

Pai, mãe ou responsável

Pesquisadora responsável

Pesquisador corresponsável

20 O Anexo B foi extraído integralmente do projeto inicial desta pesquisa. Por isso, algumas informações (como o título, o objetivo e a justificativa) podem apresentar pequenas divergências em relação ao texto final da dissertação, em razão de ajustes no percurso metodológico.

disposição em conceder as entrevistas e não serão forçados em momento algum a realizar qualquer ação relacionada à pesquisa.

Durante as aulas os alunos poderão comunicar suas opiniões, dúvidas e sugestões. Além disso, seu(sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, e esta decisão não trará nenhum tipo de penalidade.

Seu(Sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade será resguardado(a) de qualquer constrangimento seja por imagens ou pelas declarações nas entrevistas. Será usado um código para identificá-lo, mantendo a confidencialidade dos dados e o seu anonimato. Portanto não haverá riscos referente à exposição da identidade do seu(sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade.

A pesquisa será conduzida de maneira que todos os envolvidos possam se sentir à vontade para participar. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Os resultados somente serão utilizados para divulgação da pesquisa em reuniões, revistas científicas e no material didático a ser produzido. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu(sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade, a participar da pesquisa. Você e seu(sua) filho(a), ou menor sob sua responsabilidade, não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Acredita-se que este estudo poderá fornecer por meio dos resultados, possibilidades, estratégias e ações voltadas para a inclusão escolar de alunos com TEA.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados:

- Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

- Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-2333; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DEF – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Pai, mãe ou responsável:

Eu _____

li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, assumo a participação do meu/minha filho/a _____ na pesquisa **“ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos”** e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

Lagoa Formosa, _____ de maio de 2024.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer dúvidas do participante, da melhor maneira possível.

Lagoa Formosa, _____ de maio de 2024.

Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Pesquisadora responsável

Renato Henrique da Silva

Pesquisador corresponsável

ANEXO C²¹ — TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO, IMAGEM E DEPOIMENTO

Direcionado aos pais/responsáveis pelos alunos

Título da pesquisa: “ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos”.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

E-mail: bel.coimbra@hotmail.com

Tel: 31 988335982

Pesquisador corresponsável: Renato Henrique da Silva

E-mail: renatohenriquedasilva@gmail.com

Tel: 34 992248364

Pai, mãe ou responsável:

Eu, _____,

CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de áudio, imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz (pesquisadora responsável) e Renato Henrique da Silva (pesquisador corresponsável) do projeto de pesquisa intitulado “**ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos**” a realizar as fotos e filmagens que se façam necessárias e/ou a colher depoimentos de meu(minha) filho(a), ou menor sob minha responsabilidade, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, filmagens, áudios e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências, CDs, DVDs), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e

Pai, mãe ou responsável

Pesquisadora responsável

Pesquisador corresponsável

21 O Anexo C foi extraído integralmente do projeto inicial desta pesquisa, por isso apresenta um título diferente do utilizado na versão final da dissertação.

adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Lagoa Formosa, _____ de maio de 2024.

Nome do aluno menor de idade

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Pesquisadora responsável

Renato Henrique da Silva

Pesquisador corresponsável

ANEXO D²² — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Direcionado aos adultos

Título da Pesquisa: “ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos. ”

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

E-mail: bel.coimbra@hotmail.com

Tel: 31 988335982

Pesquisador Corresponsável: Renato Henrique da Silva

E-mail: renatohenriquedasilva@gmail.com

Tel: 34 992248364

 Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos”** que tem como objetivo central analisar o processo de inclusão social de alunos com TEA por meio de uma intervenção pedagógica relacionada a brincadeiras e jogos populares das famílias.

Será colhido o seu depoimento por meio de um questionário aplicado para identificar as brincadeiras e jogos populares dos pais/responsáveis dos alunos participantes da pesquisa. Por meio desse instrumento serão selecionadas quatorze práticas corporais, conforme critério definido no projeto, e estruturado um plano de intervenção pedagógica para problematizar a inclusão das crianças com TEA nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), ou seja, com possibilidades de acolhimento destas crianças e estratégias para incluí-las na plena realização das brincadeiras/jogos.

A sua participação ocorrerá de forma voluntária e não haverá risco à sua segurança e ao seu bem-estar. Haverá um risco mínimo para a sua saúde emocional devido à exposição ao evocar memórias da infância por meio do questionário. Mas você será perguntado(a) previamente sobre sua disposição em responder o questionário e não será forçado(a) em momento algum a realizar qualquer ação relacionada à pesquisa.

Participante

Pesquisadora responsável

Pesquisador corresponsável

22 O Anexo D foi extraído integralmente do projeto inicial. Por isso, algumas informações (o título da pesquisa, o objetivo do questionário, os critérios de seleção das brincadeiras/jogos e a justificativa) podem apresentar pequenas divergências em relação ao texto final da dissertação, em razão de ajustes no percurso metodológico.

Durante todo o processo você poderá comunicar suas opiniões, dúvidas e sugestões. Além disso, está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, e esta decisão não trará nenhum tipo de penalidade.

Você será resguardado(a) de qualquer constrangimento pelas declarações no questionário. Será usado um código para identificá-lo, mantendo a confidencialidade dos dados e o seu anonimato. Portanto não haverá riscos referente à exposição da sua identidade.

Poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Os resultados somente serão utilizados para divulgação da pesquisa em reuniões, revistas científicas e no material didático a ser produzido (videodocumentário).

Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Acredita-se que este estudo poderá fornecer por meio dos resultados, possibilidades, estratégias e ações voltadas para a inclusão escolar dos alunos com TEA.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados:

- Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.
- Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 34092333; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DEF – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Participante:

Eu, _____ li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da pesquisa **“ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos”**. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

Lagoa Formosa, _____ de maio de 2024.

Assinatura do participante

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Lagoa Formosa, _____ de maio de 2024.

Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Pesquisadora Responsável

Renato Henrique da Silva

Pesquisador Corresponsável

ANEXO E²³ — TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO, IMAGEM E DEPOIMENTO

Direcionado aos adultos

Título da pesquisa: “ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos”.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

E-mail: bel.coimbra@hotmail.com

Tel: 31 988335982

Pesquisador corresponsável: Renato Henrique da Silva

E-mail: renatohenriquedasilva@gmail.com

Tel: 34 992248364

Participante:

Eu, _____,

CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de áudio, imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz (pesquisadora responsável) e Renato Henrique da Silva (pesquisador corresponsável) do projeto de pesquisa intitulado “**ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma abordagem inclusiva por meio de brincadeiras e jogos**” a realizar as fotos e filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meus depoimentos, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, filmagens, áudios e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências, CDs, DVDs), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e

Participante

Pesquisadora responsável

Pesquisador corresponsável

²³ O Anexo E foi extraído integralmente do projeto inicial desta pesquisa, por isso apresenta um título diferente do utilizado na versão final da dissertação.

adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Lagoa Formosa, _____ de maio de 2024.

Assinatura do participante

Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Pesquisadora responsável

Renato Henrique da Silva

Pesquisador corresponsável