

## EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM TEA EM SALA MULTIFUNCIONAL

Gilberto Marcelo Zonta <sup>1</sup>  
Vanderléa Ana Meller <sup>2</sup>  
Eduardo Luiz Mezzon <sup>3</sup>  
Bruno Luis Souza da Costa <sup>4</sup>

### RESUMO

A construção de uma escola inclusiva demanda um olhar atento às especificidades do desenvolvimento global dos sujeitos, e a Educação Física, nesse contexto, surge como aliada fundamental. O presente estudo um relato de experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), teve como objetivo compreender de que forma o profissional de Educação Física favorece o desenvolvimento motor e social de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala multifuncional, contribuindo para sua inclusão escolar. O estudo, de abordagem qualitativa e exploratória, baseou-se em intervenção prática, planejada com intencionalidade, que consistiu em doze visitas ao campo, realizadas semanalmente, de março a julho, na Escola Básica Professora Maria José Hülse Peixoto. Para estimular habilidades motoras e sociais, foram aplicadas atividades lúdicas adaptadas, como circuitos motores, brincadeiras com balões, jogos de acerto ao alvo e dinâmicas de interação social. Os resultados demonstram que, além de avanços significativos no desenvolvimento motor, houve notável evolução no campo atitudinal. As práticas pedagógicas favoreceram a autonomia, a autoeficácia e a interação social, o que se manifestou em maior iniciativa, disposição para interagir e participação ativa nas aulas, rompendo barreiras de isolamento e fortalecendo a confiança dos alunos no ambiente escolar. Constatou-se que o vínculo afetivo e o planejamento empático são cruciais para o engajamento dos alunos. Conclui-se que a atuação da Educação Física na sala multifuncional constitui um instrumento potente para a inclusão escolar e para o desenvolvimento global de crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Educação Física, Transtorno do Espectro Autista, Inclusão Escolar, Salas Multifuncionais.

### INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, exigindo a garantia de atendimento educacional especializado para alunos

<sup>1</sup> Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, [gzonta@univali.br](mailto:gzonta@univali.br);

<sup>2</sup> Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, [vanderlea@univali.br](mailto:vanderlea@univali.br);

<sup>3</sup> Graduado em Educação Física pela Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE, [eduardo.mezzon05350@edu.itajai.sc.gov.br](mailto:eduardo.mezzon05350@edu.itajai.sc.gov.br);

<sup>4</sup> Graduando pelo Curso de Educação física da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, [brunocosta@univali.br](mailto:brunocosta@univali.br);





com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme previsto pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, esse atendimento deve ocorrer preferencialmente em Salas de recursos multifuncionais (SRM) dentro da própria escola regular, com estrutura adequada e profissionais capacitados para atuar de forma colaborativa no processo de ensino e aprendizagem (Lopes; Marquenize, 2012).

O TEA é uma condição neurológica complexa caracterizada por déficits na interação social, na comunicação e por comportamentos repetitivos e estereotipados (American Psychiatric Association, 2013). Um dos sintomas mais notórios está na dificuldade de estabelecer interações sociais. Crianças com TEA frequentemente não interagem com os colegas, tendem a ignorar os pares e a expressar emoções voltadas apenas a si mesmas (Bruni et al., 2013).

Além disso, é comum que indivíduos com TEA apresentem prejuízos nas chamadas funções executivas, como planejamento, controle de impulsos e flexibilidade cognitiva (Belisário Filho; Cunha, 2010). Esses déficits impactam diretamente no cotidiano escolar, uma vez que dificultam a adaptação às rotinas, a participação nas atividades propostas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Neste contexto, as SRM ganham relevância por oferecerem espaços estruturados, nos quais o educador especializado pode propor atividades adaptadas às especificidades de cada aluno (Lopes; Marquenize, 2012). Essas SRM não apenas oferecem suporte ao processo educativo, mas também possibilitam o acolhimento afetivo e a criação de vínculos, que são essenciais para promover a participação ativa dos alunos nas atividades (Santos, 2024).

É nesse cenário que a Educação Física se insere como uma aliada fundamental no processo inclusivo. As práticas corporais, especialmente aquelas que envolvem o brincar, contribuem diretamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças. Crianças com TEA frequentemente apresentam déficits motores como dificuldades de equilíbrio, coordenação, lateralidade e consciência corporal (Rosa Neto et al., 2013).

Tais desafios impactam o desenvolvimento global da criança, tornando ainda mais urgente a inserção de atividades motoras no processo educacional. Segundo Melo e Valle (2005) o brincar é um recurso terapêutico, que favorece o enfrentamento de experiências difíceis e estimula a criação de vínculos sociais.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da Educação Física no contexto da inclusão escolar, sobretudo nas SRM que acolhem alunos com Transtorno do Espectro Autista. A crescente demanda por atendimentos especializados evidencia a urgência





de práticas pedagógicas que considerem as especificidades do desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dessas crianças.

Este trabalho se configura como um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Básica Maria José Hülse Peixoto (Itajaí/SC). A pesquisa, realizada com alunos com TEA em SRM, utilizou a observação participante e registros descritivos, analisando avanços no desenvolvimento motor e sensorial, melhorias na interação social e no controle emocional dos alunos.

Os resultados apontam que as intervenções lúdicas e adaptadas promoveram o aprimoramento da coordenação motora e o engajamento social, combatendo os déficits motores precoces. Sendo assim, o sucesso nas atividades elevou a autoeficácia dos alunos, já o vínculo afetivo mediado pelo profissional de EF emergiu como fator determinante para a participação ativa. Conclui-se, assim, que a atuação do profissional de Educação Física em SRM é um potente instrumento de inclusão, capaz de promover o desenvolvimento global e a autonomia de crianças com TEA no contexto das SRM.

Diante disso, a pergunta norteadora que orienta este trabalho é: De que forma o profissional de Educação Física favorece o desenvolvimento motor e social de alunos autistas atendidos em salas de recursos multifuncionais? O objetivo geral deste trabalho é compreender de que forma o profissional de Educação Física favorece o desenvolvimento motor e social de alunos autistas atendidos em salas de recursos multifuncionais.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório, desenvolvido no contexto do PIBID. A pesquisa qualitativa é apropriada quando se deseja analisar aspectos subjetivos da realidade educacional, como percepções, relações sociais, significados e práticas pedagógicas (Minayo, 2001).

A pesquisa foi realizada na Escola Básica Professora Maria José Hülse Peixoto, localizada em Itajaí/SC, um ambiente que oferece SRM para o atendimento educacional especializado. Os participantes do estudo foram alunos quatro alunos diagnosticados com TEA, que frequentam as SRM da referida escola. Sendo assim, a seleção dos participantes ocorreu de forma intencional. As intervenções práticas foram planejadas e executadas semanalmente.





A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, registros descritivos das atividades desenvolvidas nos relatórios semanais.

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa, buscando identificar padrões de comportamento, avanços no desenvolvimento motor e sensorial, melhorias na interação social e no controle emocional dos alunos.

As categorias de análise definidas foram: Atenção as habilidades motoras na SRM; A inclusão escolar e a percepção de autoeficácia em crianças com TEA; Interação social e vínculos afetivos dos alunos com TEA.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender o Transtorno do Espectro Autista é essencial, especialmente ao trabalhar com o público-alvo deste trabalho. O TEA é uma condição que impacta o neurodesenvolvimento desde a infância e se manifesta, principalmente, por dificuldades na comunicação e interação social, além da presença de comportamentos e interesses repetitivos e padronizados (Bruni et al., 2013).

Em 1942, o psiquiatra Léo Kanner destacou-se por suas anamneses e diagnósticos infantis, valorizando a observação detalhada e o histórico de vida do paciente. Kanner definiu este quadro clínico como Distúrbio Autista de cunho afetivo, impulsionando grandes avanços na investigação das causas do autismo (Evêncio; Fernandes, 2019). Atualmente, estudos apresentam que o diagnóstico precoce é fundamental para as intervenções e diminuir os déficits de desenvolvimento, ampliando competências sociais e comunicativas e diminuindo o comportamento estereotipado (Faria; Borba, 2024).

Nesse contexto, a compreensão do desenvolvimento motor torna-se crucial. O desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo, intrinsecamente ligado à idade cronológica e moldado pela interação complexa entre as demandas das tarefas, a biologia individual e as condições ambientais. É um processo dinâmico que acompanha e influencia as mudanças sociais, intelectuais e emocionais do indivíduo (Gallahue; Ozmun, 2005).

A infância, em particular, e o início do processo de escolarização, representam um período de intenso incremento das habilidades motoras. Nesse estágio, a criança adquire um amplo domínio sobre seu corpo, capacitando-a a realizar diversas atividades como saltar, correr, rastejar, chutar, arremessar e equilibrar-se (Santos, 2004).

A aquisição dessas habilidades motoras está diretamente ligada ao desenvolvimento da percepção do corpo, do espaço e do tempo. De acordo com Medina (2006) Tais





competências são fundamentais não apenas para a aprendizagem motora em si, mas também para o sucesso nas atividades de formação escolar.

Dessa forma, proporcionar uma vasta gama de experiências motoras e psicossociais às crianças é uma medida preventiva eficaz contra o comprometimento de habilidades escolares (Batistella, 2001). Para crianças com TEA, que frequentemente apresentam desafios motores e de processamento sensorial, a estimulação direcionada nessas áreas pode ter um impacto ainda mais significativo.

As SRM são ambientes educacionais especializados que oferecem atendimento complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Lopes; Marquenize, 2012). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, preconiza que as SRM devem ser espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos específicos, além de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2009).

As SRM são projetadas para proporcionar um espaço onde o educador especializado pode desenvolver atividades adaptadas às especificidades de cada aluno, promovendo um planejamento pedagógico individualizado e flexível (Silva, 2021). A importância das SRM reside não apenas no suporte educacional, mas também no acolhimento afetivo e na criação de vínculos, essenciais para a participação ativa dos alunos (Santos, 2024).

A ideia de inclusão surgiu como contraponto ao modelo de integração, predominante até as últimas décadas do século XX. Enquanto a integração colocava sobre o aluno a responsabilidade de se adaptar ao sistema escolar, a inclusão propõe a transformação do sistema para atender à diversidade dos estudantes (Mantoan, 2003). Isso significa repensar as práticas pedagógicas, o currículo, a avaliação e os ambientes de aprendizagem, promovendo uma educação que valorize as diferenças como parte constitutiva da experiência humana.

A inclusão escolar, nesse contexto, visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso e participação plena no ambiente educacional regular. Para crianças com TEA, a inclusão é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, que são frequentemente desafiadas pela condição (Bruni et al., 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO







## Atenção às habilidades motoras na sala multifuncional

As intervenções realizadas na SRM, buscaram estimular habilidades motoras por meio de propostas lúdicas e adaptadas ao perfil de cada um. De acordo com Rosa Neto et al (2013) crianças com TEA apresentam déficit motores de maneira precoce, devido a isto as práticas executadas no estágio buscaram ir de encontro a esta necessidade da criança com TEA.

A aquisição e manutenção das habilidades motoras revelam importância à criança com TEA não somente por estarem em déficit, mas também por serem de grande importância para a continuidade de sua vida. Para Rosa Neto et al (2013) a motricidade é uma condição de adaptação vital, justificando a importância do desenvolvimento motor durante a infância.

Entre as atividades, realizamos brincadeiras com balões, a proposta inicial foi manter o balão no ar com apenas um toque por participante. Aos poucos, a complexidade foi sendo aumentada com a inserção da contagem a cada toque, estimulando as funções executivas, que são frequentemente comprometidas em crianças com TEA (Rosa Neto et al., 2013). O aumento progressivo do número de balões gerou um ambiente rico em desafios motores, emocionais e sociais.

Durante essa atividade, os docentes sugeriram movimentos que foram realizados pelos alunos, como manter o balão no ar tocando com a cabeça. A atividade foi realizada com êxito e o momento revelou capacidade de observação e controle corporal em movimento, dominando habilidades coordenativas que são desafiadoras para crianças com TEA. Rosa Neto et al. (2013) aponta a dificuldade das crianças com TEA de compreender e coordenar o próprio corpo em movimento.

A atividade que solicitava quicar diferentes tamanhos de bola, percorrendo um trajeto com arcos no chão, apresentou diversos desafios e dificuldades iniciais no controle, as crianças demonstraram perseverança e autonomia ao repetir espontaneamente a atividade, sempre que cometiam um erro. Essa proposta se alinha às orientações de Greco e Silva (2013), que entre 4 e 8 anos o desenvolvimento da coordenação motora deve concentrar-se no direcionamento da atenção da criança para o controle dos movimentos no contexto em que a habilidade é aplicada.

Para os alunos que apresentaram evolução no controle motor ao quicar a bola estimulamos o progresso, adaptando o percurso com mais curvas e priorizar a precisão. Greco e Silva (2013) ressaltam que o controle da atenção e o ajuste de força e velocidade são





fundamentais para adaptar a habilidade ao contexto, algo que os alunos demonstraram com clareza.

Dentro deste contexto, na atividade "Bola na linha" todos seguiram o percurso ao mesmo tempo e deveriam andar sobre uma linha reta enquanto lançavam a bola para cima sem deixá-la cair. Progressivamente lançamos desafios de bater palmas durante o lançamento. A ampliação e integração das habilidades, gradualmente, está em consonância com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (2007), segundo a qual a mediação pedagógica possibilita à criança avançar para níveis superiores de desempenho.

Portanto, as atividades propostas na SRM, elaboradas com base nas necessidades individuais dos alunos e mediadas por intervenções pedagógicas constantes, promoveram avanços significativos no desenvolvimento das habilidades motoras. Além disto, possibilitaram a ampliação do repertório motor, o que favoreceu a aprendizagem de novas habilidades e a integração de diferentes formas de movimento. Para Greco e Silva (2013), é fundamental empregar desafios motores para a aprendizagem de novas habilidades.

As vivências das experiências lúdicas foram adaptadas na SRM e se tornaram essenciais para o desenvolvimento integral da criança com TEA.

### **A inclusão escolar e a percepção de autoeficácia em crianças com TEA**

As intervenções realizadas na SRM revelaram que a inclusão do aluno com TEA nas aulas de Educação Física depende, em grande parte, da construção de um sentimento de autoeficácia. Entendida como a percepção do indivíduo a respeito de sua capacidade de executar determinada atividade (Barros, 2010), a autoeficácia mostrou-se um fator essencial para a participação ativa dos alunos.

Percebemos que nas intervenções iniciais alguns alunos não participavam das aulas de Educação Física, argumentavam que "não sabiam brincar" ou "não conseguiam fazer as coisas", demonstrando sentimentos de incapacidade. No entanto, a partir de atividades que despertaram a autoconfiança avançaram na participação e ocorreram mudanças significativas na percepção de si mesmo e das competências pessoais, indicando a percepção da própria eficácia. Segundo Barros (2010), as experiências diretas de sucesso são as mais eficazes na construção da autoeficácia. Os alunos ao conseguirem realizar as atividades com êxito, internalizaram essas conquistas.

A motivação também teve papel fundamental nesse processo. Desde o início das intervenções, foi adotada uma abordagem lúdica, acolhedora e positiva, em que as





comemorações dos sucessos foram expressas nas propostas pedagógicas. Segundo Alves (2021), a motivação é estimulada pela novidade e pela extensão das próprias capacidades, o que foi visivelmente aplicado durante as atividades.

Algumas atividades que integraram expressão oral e desafios motores promoveram a interação e expressão de preferências, permitindo que os alunos sentissem que eram competentes e ouvidos, ampliando o engajamento e o prazer na participação, com disposição para brincar, rompendo barreiras sociais e emocionais.

A interação com os colegas e professores nos ambientes construtivos influenciaram a mudança comportamental, com o passar do tempo, os alunos relataram com alegria os momentos de brincadeiras no pátio, como andar de bicicleta com o irmão e brincar de pega-pega. Tais expressões revelaram a ampliação das experiências na interação social e motoras em ambientes coletivos, isso foi importante perante as dificuldades de interação social que as crianças com TEA apresentam.

A percepção de autoeficácia, como destaca Costa *apud* Barros (2010), tem influências diretas no comportamento, nas emoções e na antecipação dos resultados. Quando a criança sente que pode realizar uma tarefa, está mais propensa a tentar novamente, a persistir diante de desafios e a se engajar em novas atividades. A inclusão, portanto, não se restringe à presença física nas aulas, mas se concretiza no sentimento de pertencimento, competência e satisfação.

Ao final das intervenções, foi possível observar que os alunos ampliaram seus repertórios motores, sociais e afetivos. A partir de experiências significativas, interações positivas e propostas motivadoras, desenvolveram autonomia, iniciativa e maior envolvimento escolar. Como aponta Barros (2010), a aprovação e o incentivo recebidos pela criança influenciam diretamente seu autoconceito e impacta na disposição para aprender, brincar e socializar.

Reconhecemos que as atividades de Educação Física na SRM planejadas com cuidado ao aluno com TEA e com mediação adequada apresentam autoeficácia e são potentes instrumentos de inclusão e transformação social.

### **Interação social e vínculos afetivos dos alunos com TEA**

A interação social é reconhecidamente uma das primeiras e mais significativas preocupações no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro







Autista (TEA), manifestando-se frequentemente nos dois primeiros anos de vida (Bruni et al, 2013).

Neste sentido, dificuldades em manter contato visual, utilizar gestos e expressar emoções são características comuns, impactando diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Gillberg, 2001). A SRM, com ambiente adaptado e intencionalidade pedagógica, cooperou diretamente com a superação desses desafios, transformando-se em um espaço propício para o estímulo para o fortalecimento da interação e dos vínculos sociais.

A criação de vínculos afetivos se torna a base de todo trabalho pedagógico, pois a qualidade dessa relação determina o modo de integração do sujeito no meio educacional e social (Pieczarka; Valdivieso, 2021). No ambiente da SRM, o acolhimento se inicia pela escuta qualificada, reconhecendo a legitimidade das necessidades de cada aluno.

Nos momentos iniciais das intervenções, a estratégia foi dialogar com os alunos sobre a organização do processo inicial, desde os sentimentos, os desejos e dificuldades, as experiências diárias, como as atividades de lazer (andar de bicicleta ou brincar de pega-pega). Essa escuta ativa é de extrema importância, especialmente considerando as dificuldades de fala de alunos com TEA (Albano, 1990).

Ao apoiar as tentativas de comunicação e estimular a formulação de frases, criamos um ambiente de confiança, principalmente com alunos que inicialmente estavam tímidos e evitando contato visual. No decorrer demonstraram interesse pelas práticas, falaram, cantaram, brincaram e socializaram com mais prazer.

A qualidade das relações foi importante nas atividades ampliando o atendimento. A afetividade professor-aluno, na "capacidade de querer bem" (Freire, 1996), não está dissociada da seriedade pedagógica, pelo contrário, potencializa a aprendizagem e o engajamento, e evita o isolamento.

A ludicidade e as práticas corporais emergem como atividades potentes para fomentar a interação social, pois permitem uma forma singular de interação humana, que pode superar as dificuldades comuns do contato social (Federici, 2015). As brincadeiras geraram compartilhamentos de interesses e emoções, mesmo com dificuldades na fala, a expressão foi favorecida.

A ludicidade permitiu a espontaneidade, a alegria e descontração nas brincadeiras, proporcionando mais expressividade aos alunos com TEA. Sendo assim, o compartilhamento de experiências criou um ambiente prazeroso e interativo por meio do brincar e gerou mais capacidades para perceber e conviver com as adversidades.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

X Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

Este relato de experiência expressa de que forma o profissional de Educação Física favorece o desenvolvimento motor e sensorial de alunos com TEA atendidos em SRM.

Os resultados obtidos demonstram que a Educação Física, quando planejada e executada com intencionalidade e empatia pelo profissional de Educação Física, possibilita avanços na inclusão e no desenvolvimento global dos alunos com TEA. As atividades motoras e sensoriais adaptadas promoveram avanços significativos na coordenação motora, equilíbrio e percepção corporal, impactaram positivamente na interação social, controle emocional e na autoeficácia. O vínculo afetivo estabelecido entre professores e alunos emergiu como um fator determinante para o engajamento e a participação ativa, reforçando a importância de abordagens pedagógicas que valorizam as relações humanas.

O profissional de Educação Física, nesse contexto, atua como um mediador essencial, adaptando as práticas e criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento. A capacidade de observar, planejar e intervir de forma individualizada, considerando as especificidades de cada aluno com TEA, é fundamental para o sucesso das ações inclusivas. As SRM, por sua vez, oferecem o suporte necessário para a implementação dessas práticas, configurando-se como espaços privilegiados para o atendimento educacional especializado.

As experiências vivenciadas reforçam que a Educação Física é fundamental para a inclusão, contribuindo para o empoderamento e a autonomia de crianças com TEA. Ao fortalecer seus repertórios motores, emocionais e sociais, a disciplina não apenas facilita a superação das barreiras nas aprendizagens, mas também promove a integração mais plena e significativa no ambiente escolar e na sociedade. Sugere-se para futuras pesquisas a investigação sobre novas metodologias e tecnologias educativas que possam enriquecer ainda mais as práticas de Educação Física inclusiva.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES e à UNIVALI pela oportunidade de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

## REFERÊNCIAS





ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem**: tocando de ouvido. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALVES, M. Construindo arranjos com tríades ao piano durante a pandemia. **Revista Música**, São Paulo, v. [s.n.], p. 55, 2021. Dossiê Encontro Internacional de Teoria e Análise Musical 10 Anos. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/180590>>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, s.l, n. 112, p. 1-9, set. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/112>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BATISTELLA, Pedro Antônio. **Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta - RS**. 2025. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano) - Udesc, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/20803>. Acesso em: 02 de outubro de 2025.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 43p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRUNI, A. et al. **Cartilha de Autismo e Educação**. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013. Disponível em: <https://www.autismoerealidade.org.br> . Acesso em: 27 abr. 2025.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; FERNANDES, George Pimentel. História do Autismo: Compreensões Iniciais / The History of Autism: Initial Understandings. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 13, n. 47, p. 133–138, 2019. DOI: 10.14295/idonline.v13i47.1968. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1968>. Acesso em: 5 out. 2025.

FARIA, Maria Elisa Vaz de; BORBA, Marcia Guaraciara de Souza. Autismo: Sinais, níveis de suporte e diagnóstico-uma revisão sistemática de estudos recentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 4100–4112, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14706>. Acesso em: 5 out. 2025.

FEDERICI, C. **Práticas corporais, alegria e saúde**. In: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. (org.). **Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 163-189.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

GILLBERG, C. **Autism and pervasive developmental disorders.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 31, p. 99-119, 1990. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1990.tb02275.x/abstract>>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A. **O treinamento da coordenação motora.** In: SAMULSKI, D.; MENZEL, H. J.; PRADO, L. S. (org.). Treinamento esportivo. São Paulo: Manole, 2013. p. 183-215.

LOPES, E.; MARQUENIZE, M. C. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>. Acesso em: 27 abr. 2025.

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

MEDINA, J.; ROSA, G. K. B.; MARQUES, I. Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação Física.** UEM, v.17, n.1, p. 107-116, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/351339497\\_NIVEL\\_MOTOR\\_DE\\_ESTUDANTES\\_EM\\_UMA\\_ESCOLA\\_DA\\_ZONA\\_RURAL\\_DO\\_MUNICIPIO\\_DE\\_PICOS-PI](https://www.researchgate.net/publication/351339497_NIVEL_MOTOR_DE_ESTUDANTES_EM_UMA_ESCOLA_DA_ZONA_RURAL_DO_MUNICIPIO_DE_PICOS-PI). Acesso em 22 de abril de 2025.

MELO, L.; VALLE, E. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-481858>. Acesso em: 22 de abril de 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. V. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cógito**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 59-77, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53546/2674-5593.cog.2021.52>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROSA NETO, F. et al. Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo. **Temas sobre Desenvolvimento**, [S.l.], v. 19, n. 105, p. 110-114, 2013.

SANTOS, P. R. dos. Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma visada educativa. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 19, p. 97-111, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2024.467>

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos, e de pessoas com transtorno da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/255621524\\_Desenvolvimento\\_motor\\_de\\_crianAas\\_de\\_idosos\\_e\\_de\\_pessoas\\_com\\_transtornos\\_da\\_coordenaAo](https://www.researchgate.net/publication/255621524_Desenvolvimento_motor_de_crianAas_de_idosos_e_de_pessoas_com_transtornos_da_coordenaAo). Acesso em 20 de junho de 2025.

SILVA, N. V. P. da. A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva: revisão de artigos científicos. **Scientia Vitae**. v. 12, n. 34, jul.ago.set.2021. Disponível em: <https://www.revistaifpsr.com/v12n34.htm>. Acesso em 20 de abril de 2025.





VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

