

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA**INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A NARRATIVE REVIEW OF THE LITERATURE** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.006-020>**Vanessa de Sá e Sousa**

Graduada em Educação Física – UESPI/ Picos-PI

E-mail: vdesaesousa@aluno.uespi.br

José Carlos dos Santos Silva

Mestrando em Educação Física – UNIVASF/ Petrolina-PE

E-mail: carlosdpissarra@gmail.com

Raul Oliveira Guimarães

Graduando em Educação Física – UESPI/ Picos-PI

E-mail: roliveiraguimraes@aluno.uespi.br

Gislayne Araújo Luz

Graduada em Educação Física – UESPI/ Picos-PI

E-mail: gislaynealuz@aluno.uespi.br

Anderson dos Santos Oliveira

Mestre em Educação Física – UNIVASF/ Petrolina-PE

E-mail: profanderson@frn.uespi.br

Patrícia Ribeiro Vicente

Doutoranda em Saúde Coletiva – UNIFOR/ Fortaleza-CE

E-mail: patriciaribeiro@pcs.uespi.br

Joana D'arc Teotônio

Mestra em Educação Especial – UEMA/São Luís, MA

E-mail: joanadarcteotonio84@gmail.com

Ayla de Jesus Moura

Mestra em Educação Física – UNIVASF/ Petrolina-PE

E-mail: profa.ayla@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física, com ênfase no papel do professor e nas estratégias adotadas para garantir a participação efetiva desses alunos no ambiente escolar. Para isso, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, buscando analisar os desafios, as potencialidades e as práticas inclusivas no contexto da Educação Física escolar. A inclusão de alunos com TEA representa desafios na atualidade, especialmente no âmbito educacional, demandando uma atuação sensível, reflexiva e adaptativa dos profissionais de ensino. Foram abordados temas como o entendimento do TEA, a relação da Educação Física com a inclusão



desses alunos e as atribuições do professor nesse processo. A análise evidencia que, embora haja avanços na legislação e nas práticas inclusivas, ainda existem lacunas na formação docente, na adaptação de atividades e no desenvolvimento de estratégias eficazes. Conclui-se que a promoção de uma Educação Física inclusiva requer capacitação contínua, apoio institucional e práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes com TEA.

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

ABSTRACT

This study aims to reflect on the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education classes, with an emphasis on the role of the teacher and the strategies adopted to ensure the effective participation of these students in the school environment. To this end, a narrative review of the literature was carried out, seeking to analyze the challenges, potential and inclusive practices in the context of school Physical Education. The inclusion of students with ASD represents challenges today, especially in the educational sphere, requiring sensitive, reflective and adaptive action from teaching professionals. Topics such as the understanding of ASD, the relationship between Physical Education and the inclusion of these students and the teacher's duties in this process were addressed. The analysis shows that, although there have been advances in legislation and inclusive practices, there are still gaps in teacher training, in adapting activities and in developing effective strategies. The conclusion is that promoting inclusive Physical Education requires continuous training, institutional support and pedagogical practices that take into account the singularities of students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; School Physical Education.



1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vive-se em uma sociedade em constante luta pelos direitos das pessoas em situação desfavorável, incluindo as pessoas com deficiências, como aquelas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, apesar dos avanços legislativos, ainda enfrentam desafios significativos quanto à inclusão educacional (Lopes, 2011). O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos (Greenspan; Wieder, 2006; Lacerda, 2017). Esse transtorno impacta diretamente o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos indivíduos.

De acordo com Almeida (1997), a interação com os pares não proporciona apenas experiências sociais, mas também é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com TEA. Dessa forma, é fundamental que a escola, enquanto espaço de desenvolvimento e socialização, promova práticas inclusivas que atendam às especificidades desses alunos.

Dados recentes do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC, 2023) indicam que uma em cada 36 crianças aos oito anos é diagnosticada com TEA, o que reforça a necessidade de práticas educativas inclusivas e de formação adequada dos profissionais da educação. A crescente prevalência do TEA está associada não apenas ao aumento dos casos, mas também ao aprimoramento dos processos diagnósticos e à maior conscientização social sobre o transtorno (Fadda; Cury, 2016).

Nesse cenário, destaca-se a importância da Educação Física no contexto da inclusão escolar. A prática de atividades físicas, além de promover benefícios à saúde, contribui significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos, especialmente daqueles com TEA (Tomé, 2007; Iaochite *et al.*, 2016). Contudo, a inclusão desses estudantes nas aulas de Educação Física exige uma atuação docente pautada em práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as especificidades do transtorno e promovam a participação ativa de todos.

Diante disso, este estudo tem como objetivo refletir sobre a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física, com ênfase no papel do professor e nas estratégias adotadas para garantir a participação efetiva desses alunos no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, com abordagem qualitativa e caráter reflexivo. Segundo Rother (2007), as revisões narrativas permitem uma análise abrangente e descritiva do conhecimento disponível sobre determinado tema, sem seguir um protocolo rígido de busca e seleção de dados.

A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e julho de 2024, utilizando-se de livros, artigos científicos e documentos oficiais. As buscas foram realizadas em bases como SciELO, Google Acadêmico

e periódicos da área da Educação e Educação Física, adotando os seguintes descritores: “Transtorno do Espectro Autista”, “Inclusão Escolar” e “Educação Física Inclusiva”. A seleção dos materiais considerou sua relevância, atualidade e pertinência para os objetivos propostos.

Como pergunta norteadora, definiu-se: “Quais os desafios e as estratégias adotadas pelos professores de Educação Física para incluir estudantes com TEA no contexto escolar?”. Para organizar a análise, os resultados foram estruturados em três eixos: (1) Breve contextualização do Transtorno do Espectro Autista; (2) Educação Física e inclusão do estudante com autismo; e (3) O papel do professor de Educação Física na inclusão de crianças autistas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados extraídos da literatura foram organizados em eixos temáticos, com o objetivo de garantir uma apresentação alinhada aos propósitos desta revisão e melhor compreensão dos achados.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-5, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), o termo *autismo* é descrito como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), classificado entre os distúrbios do neurodesenvolvimento. O TEA é definido como “um transtorno do desenvolvimento neurológico e global, que está presente desde a infância, apresentando importantes déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais” (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013, p. 558).

Inicialmente, o TEA foi objeto de diversas análises e estudos que o caracterizam pelos déficits de comunicação e interação social em diferentes contextos, bem como pelos padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades. Crianças com TEA costumam ser detalhistas, apegadas a rotinas e apresentar movimentos e comportamentos estereotipados. Além disso, demonstram sensibilidade ao toque, tendência a andar na ponta dos pés, resistência a mudanças e, em alguns casos, comportamentos eufóricos, entre outras características observáveis (Schwartzman *et al.*, 2011).

Diante disso, os sintomas costumam ser detectados nos primeiros anos da infância, podendo restringir ou prejudicar significativamente a aprendizagem e o desenvolvimento diário das crianças afetadas. Embora seja possível identificar precocemente, o diagnóstico muitas vezes ocorre tardiamente, seja pela falta de informação, seja pela resistência dos pais, que, em muitos casos, ainda não aceitam plenamente a condição, mesmo no século XXI. Além disso, o diagnóstico enfrenta desafios devido à dificuldade de mapear os comportamentos característicos do TEA durante as consultas clínicas (APA, 2014).



Nesse contexto, as crianças com TEA necessitam de estímulos adequados para alcançarem seu pleno desenvolvimento, sendo fundamental sua inserção no ambiente escolar. Quanto mais precoce for o diagnóstico e a intervenção, maiores serão as chances de desenvolvimento das potencialidades, favorecendo uma inclusão social mais efetiva (Chicon, 2005).

De acordo com dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a população brasileira é de 203.062.512 habitantes, refletindo um crescimento populacional de 6,45% em relação à pesquisa anterior, realizada em 2010. Com a inclusão de um novo critério voltado à identificação de pessoas com TEA, estima-se que existam aproximadamente 2 milhões de autistas no Brasil, o que corresponde a cerca de 10% da população.

Historicamente, em 1943, o Dr. Leo Kanner, médico austríaco, realizou estudos pioneiros que impulsionaram diversas pesquisas sobre o TEA. Kanner identificou uma ampla gama de severidades, desde quadros leves até os mais graves, e destacou a importância de reconhecer essa diversidade de manifestações dentro do espectro. Entre suas observações, apontou como característica central a dificuldade de relacionamento interpessoal, especialmente em situações sociais (Kanner, 1943).

As análises de Kanner desempenharam um papel crucial na formulação de teorias e modelos explicativos sobre o autismo. Por muitos anos, o transtorno foi erroneamente interpretado como um problema emocional, cuja causa era atribuída às interações familiares, especialmente à suposta frieza afetiva dos pais. Até meados da década de 1960, prevalecia a compreensão do autismo como um distúrbio emocional (Belisário Filho; Cunha, 2010).

Atualmente, compreende-se que o TEA é composto por uma tríade de comprometimentos que podem se manifestar de forma desordenada, abrangendo aspectos de socialização, comunicação e comportamento (Savall; Dias, 2018). Esses elementos refletem diretamente as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com TEA nas interações sociais.

Segundo a APA (2022), o TEA é classificado em três níveis, de acordo com a necessidade de suporte: Nível 1 – Necessita de pouco apoio. Apresenta respostas atípicas nas interações sociais, dificuldade em trocar de atividades, problemas na organização e planejamento, além de comportamentos repetitivos e restritos; Nível 2 – Necessita de apoio substancial. Apresenta maior dificuldade na comunicação verbal e não verbal, sensibilidade sensorial, atraso na fala, pouco ou nenhum contato visual e resistência a mudanças; e Nível 3 – Necessita de apoio muito substancial. Apresenta déficits severos na comunicação e interação social, extrema dificuldade em lidar com mudanças e padrões de comportamento restritos e repetitivos que interferem significativamente em todas as esferas da vida.

Com base em Silva (2012), as dificuldades na socialização apresentam variados níveis de gravidade. Algumas crianças com TEA demonstram quadros severos, isolando-se completamente, enquanto outras manifestam dificuldades mais sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive alguns



profissionais. Nesses casos, os indivíduos apresentam apenas traços do espectro, sem preencher todos os critérios necessários para o diagnóstico formal.

Em síntese, cada pessoa com TEA apresenta sinais e sintomas particulares, embora alguns sejam mais recorrentes, como estereotípias, manipulação digital persistente, olhar fixo, rigidez quanto a rotinas, sorriso sardônico e interesses ou sensibilidades sensoriais atípicas. Vale destacar que tais características podem se manifestar de maneira isolada ou combinada, com intensidades e gravidades que variam de um caso para outro (Assumpção Júnior, 2005).

3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO

A Educação Física (EF) desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas, além de promover sua integração na sociedade. Dessa forma, os alunos com transtornos ou deficiências, inclusive físicas, devem ser incentivados a participar das aulas de EF, pois essa participação contribui de maneira significativa para seu desenvolvimento global (Tomé, 2007).

No caso dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), para que possam aprimorar suas habilidades sociais e sua qualidade de vida, é fundamental que os professores contem com o suporte de uma equipe multidisciplinar. Isso se faz necessário, considerando que a EF, isoladamente, não é capaz de atender a todas as demandas desses alunos, dada a ampla variação na manifestação do autismo em cada indivíduo (CDC, 2021).

De acordo com Mendonça (2019), a Educação Física é uma disciplina tão importante quanto qualquer outra, devendo proporcionar aos alunos momentos de prazer nas atividades, especialmente nas brincadeiras, que precisam ser planejadas de acordo com as necessidades do público atendido. Nesse sentido, a Educação Física Adaptada surge como uma subdivisão da EF convencional, na qual conteúdos e atividades são ajustados para garantir a participação de todos os alunos, inclusive aqueles com dificuldades físicas, motoras e/ou psicológicas. O principal objetivo é assegurar uma educação verdadeiramente acessível, sem gerar situações de exclusão.

Evidentemente, os desafios enfrentados pela EF no atendimento a alunos com TEA são múltiplos e demandam estratégias sensíveis e adaptativas. Questões como hipersensibilidade sensorial, dificuldades de comunicação e desafios na interação social podem impactar significativamente a participação desses alunos nas atividades físicas. Por isso, realizar adaptações no ambiente e nas práticas propostas torna-se fundamental para atender às suas necessidades individuais, oferecendo suporte emocional, comunicação clara e estímulo à inclusão e ao respeito mútuo entre os colegas. Esses são aspectos essenciais para promover uma experiência educacional positiva e inclusiva na Educação Física (Winnick, 2004).

Considerando as dificuldades qualitativas na interação, comunicação e, muitas vezes, na imaginação, o convívio da criança com TEA, por meio da inclusão nas turmas do ensino regular, é de grande importância. A inserção no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de suas habilidades sociais, evitando o isolamento. A inclusão, enquanto movimento mundial pela garantia de direitos e participação social, exige que as instituições se modifiquem e se preparem para acolher esses alunos, criando ambientes que transmitam segurança, acolhimento e confiança — tanto por parte dos profissionais responsáveis quanto do espaço físico —, como ressaltam Lopes e Fachada (2012).

Nesse contexto, o conceito de Educação Física escolar abrange duas vertentes importantes: a Educação Física Inclusiva e a Educação Física Adaptada, conforme delineado por Mendonça (2019). A EF inclusiva busca planejar aulas em que todos os alunos participem de forma equitativa, dentro de um ambiente comum e acessível. Já na EF adaptada, os alunos com necessidades específicas participam de atividades em ambientes devidamente modificados, considerando suas condições e limitações. Apesar das diferenças conceituais, ambas requerem espaços acessíveis e estratégias que promovam a valorização das diferenças e a efetiva inclusão.

Ferreira (2017) destaca que o principal objetivo da EF adaptada é integrar os alunos com necessidades especiais – em especial aqueles com TEA – tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas. No entanto, observa-se que, muitas vezes, por falta de preparo ou de recursos, alguns professores optam por dispensar esses alunos das aulas ou os mantêm apenas como observadores, o que pode gerar sentimentos de inferioridade e exclusão.

Diante disso, a sensibilidade e a formação adequada dos professores são de suma importância para garantir que as aulas de Educação Física se tornem, progressivamente, mais inclusivas e eficazes. Desconstruir estigmas e preconceitos relacionados às pessoas com deficiência e promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade são atitudes fundamentais. A superação desses desafios exige um esforço conjunto da sociedade, das instituições educacionais, dos profissionais da área e do fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão e à acessibilidade (Obadia, 2016).

Com isso, a inclusão efetiva de estudantes com TEA na Educação Física escolar demanda não apenas compreensão e adaptações pedagógicas, mas também um compromisso contínuo com a individualização e com a promoção da acessibilidade. Dessa forma, é possível garantir que todos os alunos tenham oportunidades de se envolver plenamente nas atividades e desfrutar dos múltiplos benefícios proporcionados por essa disciplina.

3.3 O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A função desempenhada pelo profissional de Educação Física (EF) na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é essencial para garantir que esses alunos tenham acesso a



atividades físicas e esportivas adaptadas às suas necessidades específicas. Para isso, é fundamental que o professor esteja devidamente capacitado para compreender as características do autismo e suas possíveis manifestações durante as aulas. Isso inclui ser sensível às necessidades individuais de cada criança, adaptando os exercícios, as regras e o ambiente de acordo com suas habilidades, limitações e particularidades (Souza, 2016).

Nesse mesmo contexto, o professor de EF exerce um papel indispensável na promoção da interação social entre os alunos autistas e seus colegas, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor. Ao oferecer suporte e estímulos adequados, o profissional colabora significativamente para o desenvolvimento físico, emocional e social dessas crianças, favorecendo sua participação ativa e integrada nas atividades escolares e na comunidade (Cardoso; Bastilha, 2010).

Barberini (2016) destaca que, para desempenhar seu papel de maneira eficaz, o professor deve, sempre que possível, manter contato visual com os alunos com TEA, pois essa prática auxilia na promoção da comunicação e facilita a mediação das interações sociais, incluindo brincadeiras entre os colegas. Além disso, recomenda-se o uso de uma linguagem clara, objetiva e simples, garantindo que as instruções sejam compreendidas por todos os alunos, independentemente de suas habilidades comunicativas.

De acordo com a pesquisa realizada por Costa, Ferreira e Leitão (2017), é evidente que o planejamento pedagógico do professor de EF, no atendimento aos alunos com TEA, deve contemplar a escolha e a implementação de atividades contextualizadas, ou seja, atividades que façam sentido para o cotidiano desses alunos. Bezerra (2012) também reforça que a prática regular de exercícios físicos, no contexto das aulas de EF, contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento global dos estudantes com TEA, não apenas no aspecto motor, mas também favorecendo melhorias na interação social.

Marocco e Rezer (2010) enfatizam que o profissional de EF deve planejar as atividades levando em consideração os interesses e preferências da criança, evitando propor tarefas que estejam completamente fora de seu repertório de experiências ou que não despertem seu interesse. As atividades devem ser inseridas de forma gradual, respeitando o tempo de adaptação de cada aluno. Nesse mesmo sentido, Tomé (2007) ressalta que os profissionais devem selecionar atividades coerentes com a realidade da criança e alinhadas às características da tríade do autismo, uma vez que a escolha inadequada pode gerar frustração e dificultar a aprendizagem.

Conforme argumentam Chicon e Carvalho (2014), todos os professores que atuam na sala de aula devem ter plena consciência da importância de seu papel no processo de inclusão. Mais do que adaptar a disciplina, é necessário adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. Assim, os docentes que, mesmo enfrentando desafios, se esforçam para incluir alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais em suas



aulas estão, conseqüentemente, contribuindo não apenas para a inclusão escolar, mas também para sua inclusão social.

Portanto, espera-se que o professor de EF desenvolva abordagens pedagógicas inovadoras e sensíveis, capazes de garantir a participação de todos os alunos, reconhecendo e respeitando suas diferenças individuais. Promover a valorização da diversidade e destacar o potencial de cada estudante deve ser um compromisso constante. Para isso, é fundamental que o professor esteja atento às dificuldades, às habilidades e às especificidades dos alunos com TEA, de modo a planejar suas aulas de forma que possibilite a plena inclusão desses alunos nas atividades. Considerando que cada aluno se apresenta de maneira única, conhecer individualmente cada um deles torna-se indispensável para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e socialmente transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física é um processo complexo, que exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma mudança de atitude dos profissionais envolvidos. A Educação Física, quando desenvolvida de maneira inclusiva, favorece não só o desenvolvimento motor, mas também a socialização, a autonomia e a melhoria da qualidade de vida dos alunos com TEA.

Observa-se, contudo, que ainda existem desafios, como a falta de formação específica dos professores, ausência de recursos e resistência institucional. Dessa forma, torna-se fundamental investir na formação continuada dos docentes, na elaboração de políticas públicas que promovam a inclusão e no fortalecimento da atuação colaborativa entre escola, família e profissionais da saúde.

Por fim, reforça-se que a inclusão efetiva não se limita à presença física do aluno nas aulas, mas se concretiza quando ele participa de forma ativa, construtiva e é reconhecido em suas singularidades dentro do ambiente escolar.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 1997.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-5. 5. ed. Texto revisado. Washington, D. C, American Psychiatric Association, 2022.
- ASSUMPÇÃO JR., F. B. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: CAMARGOS JR., W. *et al.* (orgs.). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo. v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BEZERRA, T. L. Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional. Paraíba: Realize, 2012.
- CARDOSO, V. D.; BASTILHA, R. R. Inclusão de alunos com necessidades especiais na escola: reflexões acerca da Educação Física Adaptada. EFDeportes, Buenos Aires, v. 15, n. 146, 2010.
- CENTRO DE CONTROLE DE DOENÇAS - CDC. Programa nacional de prevenção e controle de infecções relacionadas à assistência à saúde. Brasília: 2023.
- CENTRO DE CONTROLE DE DOENÇAS - CDC. Programa nacional de prevenção e controle de infecções relacionadas à assistência à saúde. Brasília: 2021.
- CHICON, J. F.; CARVALHO, C. G. Formação continuada, Educação Física e inclusão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 36, n. 2, sup., Florianópolis, p. 815-829, abr./jun. 2014.
- CHICON, J. F. Inclusão na educação física escolar: contribuindo caminhos. 2005. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- COSTA, C.; FERREIRA, M.; LEITÃO, M.; Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 26, p. 80- 96, set./dez. 2017.
- FADDA, G. M.; CURY, C. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. Revista psicologia em estudo, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, 2016.
- FERREIRA, N. M. M. A inclusão de crianças autistas nas aulas de educação física escolar no ensino regular. 2017. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro Universitário de Brasília – Uniceub Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, Brasília, 2017.



GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. Engajando o autismo: usando abordagem de chão para ajudar, as crianças se relacionam, se comunicam, e pensam. Cambridge: Da Capo Press, 2006.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Demográfico 2021: Manual do Recenseador. CD 1.09. Rio de Janeiro: 2021.

KANNER, L. *et al.* Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LACERDA, L. Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, G.; FACHADA, R. Atividade física para crianças autistas. *Reconstruindo a base sócio-familiar*. EFDeportes, Buenos Aires, v. 17, n. 173, 2012.

LOPES, T. B. Educação inclusiva e autismo: a educação Física como possibilidade educacional. *Realize*, Espírito Santo, v. 18, n. 20, p. 13-14, 2011.

MAROCCO, V.; REZER, C. R. Educação Física e Autismo: relações de conhecimento. In: Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 5, 2010, Santa Catarina. *Anais do V CSBCE*. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/ewFile/1967/1056>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MENDONÇA, C. Educação Física Adaptada. *Educa mais Brasil*, 11 de fev. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/educacao-fisica-adaptada>. Acessado em: 04 abr. 2024.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 557-72, set./dez. 2013.

OBADIA, S. A. Desvendando o Autismo e a Educação. *Estação Científica UNIFAP*, v. 6, n. 2, p. 33-41, 2016.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. v-vi, fev. 2007.

SAVALL, A. C. R.; DIAS, M. Transtorno do Espectro Autista: do conceito ao processo terapêutico. São José: FCEE, 2018.

SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, T. A. Conhecer e interagir: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtorno do espectro autista. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Editora Universitária, 2016.

SCHWARTZMAN, J. S. *et al.* Rastreamento de sinais e sintomas de transtornos do espectro do autismo em irmãos. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 33, p. 116-120, 2011.

WINNICK, J.P. Educação Física e Esportes Adaptados. 3 ed. Barueri: Manole, 2004.