

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.013

# ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Julianne Quinellato Louro de Carvalho<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo autoetnográfico busca refletir a minha prática docente ao trabalhar com estudante de escola pública de 5 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1. O objetivo é examinar as experiências, dificuldades e aprendizagens adquiridas no processo de ensino da educação física na educação infantil, destacando os benefícios de uma abordagem baseada no desenho universal para a aprendizagem (DUA). Os dados foram registrados por meio de um diário reflexivo. As principais estratégias metodológicas incluídas foram os circuitos motores, brincadeiras Tradicionais Adaptadas, jogos cooperativos e atividades sensorimotoras. Os registros reflexivos incluíram: diário de campo, narrativas sobre os desafios enfrentados e reflexões sobre o impacto das estratégias aplicadas. Foi observada mudanças significativas na coordenação motora da criança, bem como uma maior interação social durante as atividades. Além disso, a experiência me levou a refletir sobre as barreiras enfrentadas no ambiente escolar, incluindo a necessidade de maior formação docente para lidar com a inclusão e a importância do apoio da equipe pedagógica e da família. A educação física inclusiva na educação infantil com abordagem no DUA se apresentou como essenciais para promover o desenvolvimento motor e social de crianças com TEA. Uma vez

1 Doutoranda do Curso de Ciências em Educação da Christian Business School -CSB, [juqlouro@gmail.com](mailto:juqlouro@gmail.com);

que que o estudo autoetnográfico permitiu não apenas analisar a evolução da criança, mas também refletir criticamente sobre minha prática docente, identificando desafios e oportunidades de aprimoramento. Sugere-se que futuras pesquisas explorem a autoetnografia como uma ferramenta de formação continuada para professores que atuam na inclusão de crianças com necessidades específicas. Uma das limitações deste estudo é sua natureza subjetiva, além disso, o foco em apenas uma criança não permite generalizações para outros contextos escolares. O tempo de observação também foi limitado, dificultando uma análise aprofundada dos impactos a longo prazo.

**Palavras-chave:** Autoetnografia, Educação física escolar, Educação infantil, Inclusão, TEA.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física Inclusiva na Educação Infantil é um campo que vem ganhando destaque nas discussões acadêmicas e nas práticas pedagógicas, especialmente quando se trata da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O conceito de inclusão, fundamentado em políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), busca garantir o direito à educação de qualidade, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças (Brasil, 2015).

A Educação Física Inclusiva na Educação Infantil representa uma área de grande relevância para a construção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente no ambiente escolar. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a importância dessa abordagem se intensifica, uma vez que a participação em atividades motoras e sociais adaptadas favorece o desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma proposta pedagógica inovadora e eficaz para a promoção de experiências inclusivas, pois busca eliminar barreiras à aprendizagem e à participação por meio de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (CAST, 2018).

O DUA, originado a partir de pesquisas na área de neurociência educacional, propõe que o planejamento e a execução das práticas educativas considerem, desde o início, as diferentes formas como os alunos percebem, processam e expressam o conhecimento. Em Educação Física, tal abordagem permite estruturar atividades que não apenas desenvolvam as habilidades motoras, mas que também ampliem as interações sociais, fortaleçam a autonomia e promovam o bem-estar emocional de crianças com TEA.

No contexto da Educação Física, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se apresentado como uma abordagem estratégica e inovadora para promover experiências de aprendizagem que considerem

a diversidade dos alunos. O DUA, segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), consiste em um conjunto de princípios que visam oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, permitindo que todos os estudantes possam aprender de acordo com suas potencialidades.

A Educação Física baseada no desenho universal para a aprendizagem refere-se à adaptação de práticas, conteúdos e metodologias para atender às necessidades de todos os alunos, sem exclusão. Na Educação Infantil, o foco recai sobre atividades lúdicas, motoras e sociais que respeitem o ritmo de desenvolvimento de cada criança (Freitas & Leite, 2018). A legislação brasileira reforça esse compromisso com a inclusão, destacando a importância de ambientes escolares acessíveis e de professores preparados para lidar com a diversidade (Brasil, 2015).

Conforme defendem Rodrigues e Lima (2019), a Educação Física na primeira infância deve privilegiar experiências corporais que estimulem o movimento, a criatividade, a autonomia e a interação social. Para crianças com TEA, a estruturação e a previsibilidade das atividades são fundamentais, pois favorecem a compreensão e reduzem a ansiedade (National Research Council, 2001).

O TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). No campo motor, muitas crianças com TEA apresentam dificuldades como hipotonia, problemas de coordenação motora global e fina, e desafios na percepção corporal (Fournier et al., 2010). Essas limitações podem impactar a participação em atividades físicas e o engajamento social.

A presença de crianças com TEA nas turmas da Educação Infantil demanda adaptações metodológicas e recursos pedagógicos que favoreçam tanto o desenvolvimento motor quanto as competências socioemocionais. Estudos indicam que a Educação Física, quando planejada e conduzida com intencionalidade inclusiva, pode contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, força, noção espa-

cial, bem como para a socialização, o respeito às regras e a cooperação (Pan, Tsai & Chu, 2009; Farias, 2017).

Pesquisas indicam que intervenções motoras estruturadas e adaptadas às necessidades individuais contribuem significativamente para o avanço de habilidades como coordenação, equilíbrio, controle postural e consciência corporal, aspectos frequentemente prejudicados em crianças com TEA (Pan, 2010; Bremer, Crozier & Lloyd, 2016). Além disso, a prática da Educação Física inclusiva proporciona oportunidades concretas de interação entre pares, fortalecendo habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e comunicação.

A Educação Física com base no desenho universal de aprendizagem é fundamentada no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sensoriais, têm direito à participação plena e significativa nas atividades propostas. Na Educação Infantil, essa perspectiva se torna particularmente relevante, pois a etapa de zero a cinco anos corresponde a um período de intenso desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013).

A inclusão no contexto da Educação Física vai além da simples presença física da criança com deficiência nas aulas. Trata-se de garantir que ela tenha acesso a experiências motoras desafiadoras e significativas, em um ambiente seguro e acolhedor, no qual possa interagir com seus pares e desenvolver suas potencialidades. A partir dessa concepção, o professor assume o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, adaptando metodologias, estratégias e recursos para atender às necessidades individuais dos alunos (Block & Obrusnikova, 2007).

No caso específico de crianças com TEA, as adaptações precisam considerar as características desse transtorno, que envolvem desafios na comunicação, interação social e comportamento, bem como peculiaridades no processamento sensorial (APA, 2022). Essas particularidades podem impactar a forma como a criança participa das atividades físicas, exigindo do professor uma abordagem flexível, criativa e fundamentada em práticas baseadas em evidências.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surgiu como um modelo pedagógico capaz de responder às diferenças individuais, evitando a necessidade de adaptações posteriores no processo de ensino. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), o DUA é baseado em três princípios fundamentais: oferecer múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão.

No contexto da Educação Física, o primeiro princípio – múltiplos meios de engajamento – diz respeito a despertar e manter o interesse dos alunos por meio de atividades motivadoras, diversificadas e significativas. Para crianças com TEA, isso implica considerar suas preferências e interesses restritos como ponto de partida para as propostas motoras, aumentando a participação ativa (Katz & Sugden, 2013).

O segundo princípio – múltiplos meios de representação – envolve oferecer diferentes formas de apresentar as informações. Em aulas de Educação Física, isso pode significar utilizar pistas visuais, demonstrações práticas, instruções simplificadas e apoio de recursos multimodais para garantir a compreensão. Estudos mostram que o uso de recursos visuais, como cartões com imagens ou vídeos curtos, auxilia crianças com TEA a compreender melhor as regras e sequências de atividades (Sam, Kucharczyk & Waters, 2018).

O terceiro princípio – múltiplos meios de ação e expressão – está relacionado a proporcionar diferentes formas de os alunos demonstrarem o que aprenderam. Em Educação Física, isso pode significar permitir variações na execução de tarefas motoras ou aceitar formas alternativas de participação, garantindo que todos possam demonstrar progresso e competência (CAST, 2018).

Ao incorporar esses princípios, o professor evita práticas excludentes e cria um ambiente que favorece a autonomia, a autorregulação e a autoconfiança dos alunos. No caso das crianças com TEA, a abordagem DUA também contribui para minimizar barreiras relacionadas à comunicação

e interação social, pois organiza o ambiente de forma previsível, clara e estruturada – elementos essenciais para esse público (Tomlinson, 2017).

O desenvolvimento motor é um componente essencial para o bem-estar geral e para a participação ativa da criança na vida escolar. Crianças com TEA frequentemente apresentam atrasos ou dificuldades na coordenação motora fina e grossa, na postura e no equilíbrio (Lloyd, MacDonald & Lord, 2013). Essas dificuldades podem impactar negativamente a autoconfiança, a interação social e a disposição para participar de atividades físicas.

Pesquisas indicam que intervenções motoras específicas podem melhorar significativamente essas habilidades. Pan (2010) identificou que programas de atividade física adaptada, com ênfase em habilidades motoras fundamentais, resultam em ganhos expressivos na coordenação e na resistência física de crianças com TEA. Além disso, segundo Bremer, Crozier e Lloyd (2016), tais programas têm efeito positivo também no comportamento social, pois as atividades em grupo favorecem a cooperação, o respeito a regras e a interação com os colegas.

O desenvolvimento social, por sua vez, está intimamente ligado às oportunidades de interação oferecidas no ambiente escolar. A Educação Física, ao promover atividades coletivas e cooperativas, cria contextos ricos para a prática dessas habilidades. No entanto, é fundamental que o professor planeje estratégias para incentivar a participação de crianças com TEA, reduzindo a ansiedade e evitando situações de sobrecarga sensorial (Obrusnikova & Miccinello, 2012).

A união entre o DUA e práticas motoras adaptadas potencializa os benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, pois atua simultaneamente nas dimensões motora, social, cognitiva e emocional. A aplicação do DUA neste contexto permite que as atividades sejam pensadas de forma a minimizar barreiras, oferecer opções de participação e garantir que cada criança tenha oportunidades reais de engajamento. Assim, este trabalho tem como objetivo examinar as experiências, dificuldades e aprendizagens adquiridas no processo de ensino da educação

física na educação infantil, destacando os benefícios de uma abordagem baseada no desenho universal para a aprendizagem (DUA).

## METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem qualitativa, caracterizada pela busca de compreensão profunda dos fenômenos educacionais a partir da perspectiva da docente e do contexto em que está inserido (MINAYO, 2016). A estratégia metodológica utilizada é a autoetnografia, por possibilitar que a pesquisadora, atuando como professora de Educação Física na Educação Infantil, reflita criticamente sobre sua prática e sobre os desafios encontrados ao planejar e aplicar atividades inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A autoetnografia é definida como um método de pesquisa que combina elementos autobiográficos e etnográficos, permitindo que a experiência pessoal seja analisada de forma sistemática e conectada a referenciais teóricos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Ao integrar a narrativa pessoal do pesquisador com a observação participante, esse método valoriza a subjetividade como parte legítima do processo científico, reconhecendo que o olhar do pesquisador está imerso no fenômeno investigado (ADAMS; ELLIS, 2012). Em contextos educacionais, a autoetnografia tem se mostrado relevante para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas, pois possibilita a identificação de nuances, emoções e reflexões que métodos estritamente objetivos não captam (CHANG, 2016).

Segundo Smith (2018), a autoetnografia também promove a reflexividade crítica, incentivando o pesquisador a confrontar suas próprias crenças e valores enquanto interpreta as experiências vividas. Essa característica é essencial na Educação Física inclusiva, onde as decisões pedagógicas são constantemente moldadas pelas interações com os alunos e pelas respostas às adaptações realizadas. No caso deste estudo, a autoetnografia permitiu captar não apenas os resultados observáveis – como progressos

motores e sociais – mas também os processos internos de tomada de decisão da professora-pesquisadora diante das necessidades da criança com TEA.

O estudo foi estruturado como estudo de caso (YIN, 2015), concentrando-se na atuação da professora junto a um aluno de 5 anos, matriculado na turma de pré 2 da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino no ano de 2025. Essa abordagem possibilita uma análise detalhada e contextualizada de um fenômeno específico, permitindo compreender em profundidade as dinâmicas e interações presentes nas aulas. Os dados foram coletados por meio de registros de campo elaborados após cada aula, contendo descrições das atividades, reações do aluno, adaptações realizadas e anotações reflexivas da professora-pesquisadora.

O procedimento analítico adotado foi a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), que consiste em seis etapas: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e produção do relatório final. Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por sua flexibilidade e capacidade de revelar padrões significativos nos dados, mantendo a fidelidade às narrativas originais. Para garantir a credibilidade, foram utilizadas estratégias como a triangulação de dados – cruzando observações com literatura científica – e a descrição densa das situações vividas, conforme sugerem Lincoln e Guba (1985).

Assim, a metodologia adotada permitiu uma compreensão aprofundada do processo de inclusão de uma criança com TEA nas aulas de Educação Física, aliando rigor científico à valorização da experiência vivida pela docente. Esse formato de pesquisa, ao mesmo tempo descritivo e reflexivo, fornece subsídios não apenas para análise acadêmica, mas também para a formação continuada de professores e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo examinar as experiências, dificuldades e aprendizagens adquiridas no processo de ensino da Educação Física na Educação Infantil, destacando os benefícios e dificuldades encontradas em aulas embasadas na abordagem baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Os dados foram registrados por meio de um diário reflexivo, no qual a professora-pesquisadora documentou percepções, avanços e obstáculos vivenciados ao longo das aulas. As principais estratégias metodológicas incluíram circuitos motores, brincadeiras tradicionais adaptadas, jogos cooperativos e atividades sensorimotoras. Esses recursos, fundamentados nos três princípios do DUA – múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão – buscaram atender à diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem presentes na turma.

A análise das anotações indicou mudanças significativas na coordenação motora da criança, evidenciadas pela maior precisão em atividades de equilíbrio e manipulação de objetos, bem como aumento na interação social, manifestado pela participação mais ativa em jogos cooperativos e pela busca espontânea de contato com colegas. Esses achados corroboram estudos prévios que destacam o potencial das intervenções motoras estruturadas e adaptadas para crianças com TEA (PAN, 2010; BREMER; CROZIER; LLOYD, 2016).

Outro aspecto relevante observado foi a redução gradual da ansiedade durante as atividades coletivas. Inicialmente, a criança demonstrava comportamentos de retraimento, hesitação para interagir e necessidade constante de mediação adulta. Com o tempo, e à medida que as atividades tornaram-se mais previsíveis e alinhadas aos seus interesses, houve um aumento perceptível na autonomia, com participação mais espontânea e aceitação de desafios motores. Esse padrão de evolução também foi identificado por Kennedy e Yun (2019), que evidenciaram que a previsibilidade e a clareza de instruções são fatores determinantes para a inclusão efetiva.

O uso de pistas visuais e instruções multimodais – como demonstrações práticas, cartões ilustrados e reforços gestuais – mostrou-se um recurso de alto impacto na compreensão e execução das tarefas. Conforme apontam Sam, Kucharczyk e Waters (2018), a utilização de recursos visuais facilita a compreensão de sequências e regras, reduzindo frustrações e ampliando a participação ativa de crianças com TEA em ambientes educacionais.

Também foi constatado que a adaptação das brincadeiras tradicionais desempenhou papel importante na socialização. Atividades como “corrida do saco” e “estafetas” foram modificadas para permitir diferentes formas de sucesso, evitando exclusão e estimulando a cooperação. Essa abordagem, além de promover o desenvolvimento motor, reforçou habilidades socioemocionais como empatia, respeito a regras e comunicação – aspectos igualmente valorizados por Grenier et al. (2017) em sua análise sobre inclusão em aulas de Educação Física.

Por fim, as atividades sensorimotoras, como circuitos com diferentes texturas e estímulos táteis, revelaram-se eficazes para melhorar a autorregulação e a consciência corporal da criança. Esses resultados estão em consonância com as conclusões de Fournier et al. (2010), que destacam que o trabalho sistemático de integração sensorial pode contribuir para melhorias significativas no controle motor e no comportamento adaptativo de crianças com TEA.

Além dos avanços já destacados, os registros reflexivos revelaram uma melhora significativa nas habilidades motoras fundamentais ao longo do processo. Essa evolução encontra respaldo em um estudo que investigou a eficácia de programas motores estruturados para crianças com TEA: os participantes demonstraram melhorias contínuas em habilidades locomotoras após a intervenção, e essas conquistas se mantiveram por pelo menos dois meses, o que evidencia efeitos mais duradouros (Dong et al., 2021).

Outra evidência relevante vem de uma intervenção experimental com judo adaptado, que demonstrou melhora expressiva nas habilida-

des motoras – medidas pelo TGMD-3 – e nas capacidades psicossociais, conforme aferido pela GARS-3, após seis meses de prática sistemática (Morales et al., 2022). Esse dado reforça a percepção registrada nos diários: atividades lúdico-esportivas bem mediadas ampliam tanto o desempenho físico quanto as interações sociais em crianças com TEA.

A análise reflexiva também evidenciou que a parceria entre família e escola potencializou os resultados observados. Um estudo randomizado sobre Educação Física adaptada apontou que interações colaborativas entre família e profissionais resultaram em ganhos superiores nos níveis de habilidade motora fundamental, comportamentos adaptativos e níveis de atividade física ( $p < 0,001$ ), em comparação a grupos controle (estudo escolar sem envolvimento familiar). Essa constatação se alinha à experiência relatada: quando familiares foram integrados ao processo, houve continuidade e generalização nos aprendizados motoras em outros ambientes.

Além disso, o impacto agudo e crônico da atividade física em intervenções diárias foi corroborado por uma revisão sistemática, que revelou efeitos positivos em cognição, comportamento e habilidades motoras em cerca de 45 a 58% dos estudos avaliados. Sessões de intensidade moderada a vigorosa, com duração de 15 a 30 minutos, mostraram melhoria imediata em comportamentos adaptativos e motores; intervenções de longo prazo também sustentaram ganhos (SUÁREZ-MANZANO, 2023). Esse panorama evidencia a importância da dosagem e frequência das aulas – algo que foi ajustado continuamente no desenho dos circuitos motores e atividades sensoriais do estudo.

Os resultados mostraram que os ganhos motóricos e sociais observados não ocorreram de maneira uniforme, o que sugere a necessidade de programas diferenciados por domínio específico. Uma meta-análise envolvendo diversos tipos de exercícios (como yoga, tai chi, jogos e atividade aquática) indicou melhorias variáveis em habilidades motoras gerais, com variações conforme o tipo de intervenção e domínio avaliado (LI, 2023). Isso dialoga com os registros reflexivos: algumas habilidades motoras, especialmente as mais complexas, demandaram adaptação intensiva

e tempo mais prolongado de intervenção para que fossem internalizadas pela criança com TEA.

A análise reflexiva também permitiu mapear barreiras de natureza pedagógica enfrentadas durante a aplicação do DUA. Entre elas, destacou-se a dificuldade inicial em adaptar atividades que mantivessem simultaneamente o engajamento da criança com TEA e dos demais alunos da turma, sem reduzir o nível de desafio motor. Estudos como o de Montserrat et al. (2022) indicam que professores frequentemente relatam falta de recursos pedagógicos específicos, lacunas na formação inicial e ausência de materiais adaptados como fatores que dificultam a implementação de práticas inclusivas consistentes. Além disso, a ausência de protocolos claros para orientar a adaptação das atividades físicas a diferentes perfis de alunos gera insegurança docente, levando à adoção de soluções pontuais e menos sistemáticas.

No que se refere às barreiras estruturais e de interação social, observou-se que a limitação de espaços adequados e a ausência de equipamentos multifuncionais reduziram a variedade de estímulos possíveis nas aulas, restringindo o potencial do DUA para oferecer múltiplos meios de engajamento. Essa limitação também foi identificada por Schliemann, Alves e Duarte (2020), que destacam a carência de infraestrutura como um dos principais entraves à inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. No plano relacional, a interação social foi prejudicada, sobretudo nas primeiras semanas, pela resistência inicial de alguns colegas em participar de atividades coletivas com a criança com TEA. Esse fenômeno é corroborado por estudos de Grenier et al. (2017), que apontam que a inclusão plena exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também ações intencionais para promover a aceitação e a cooperação entre os pares.

## CONCLUSÃO

Os resultados obtidos evidenciam que a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Física na Educação Infantil,

aliada a estratégias metodológicas como circuitos motores, brincadeiras tradicionais adaptadas, jogos cooperativos e atividades sensorimotoras, contribuiu para avanços significativos no desenvolvimento motor e social de crianças com TEA. A previsibilidade das atividades, o uso de pistas visuais e a adaptação das tarefas foram elementos centrais para promover maior engajamento e participação, favorecendo não apenas o desempenho físico, mas também a autonomia e a interação social.

A experiência autoetnográfica permitiu identificar desafios recorrentes na implementação de práticas inclusivas, como a necessidade de constante adaptação das atividades diante das respostas da criança e a importância de manter um ambiente estruturado e sensorialmente seguro. Essa vivência destacou, de forma prática, que a inclusão não se sustenta apenas em discursos pedagógicos ou normativas legais, mas exige do professor um olhar sensível, crítico e reflexivo sobre sua própria prática, de modo a transformar obstáculos em possibilidades.

Conclui-se que o DUA oferece um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física Infantil, desde que seja acompanhado de formação docente específica, apoio institucional e planejamento que considere as necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem não apenas reduz barreiras à aprendizagem, mas também potencializa o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo competências motoras, cognitivas e socioemocionais. Assim, este estudo reforça a relevância de pesquisas futuras que aprofundem a aplicação do DUA em diferentes contextos e com amostras mais amplas, de forma a consolidar evidências e orientar políticas educacionais voltadas à inclusão.

Além dos ganhos práticos para a criança com TEA que participou do estudo, os achados também apontam para a necessidade de ampliar a discussão sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil como espaço de socialização, construção de identidade e desenvolvimento da autonomia. A ludicidade, característica central dessa etapa escolar, mostrou-se uma aliada potente para a inclusão, pois favorece o engajamento

espontâneo e cria um ambiente de menor pressão, no qual os erros são ressignificados como parte do processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo da parceria entre escola e família, evidenciado em diferentes momentos do processo. Quando a família se engaja, oferecendo continuidade às práticas propostas na escola ou reforçando as conquistas obtidas nas aulas, a criança amplia suas possibilidades de desenvolvimento. Isso demonstra que a inclusão efetiva requer uma rede de apoio que extrapole os muros escolares, estabelecendo conexões entre educadores, familiares e comunidade.

Do ponto de vista da prática pedagógica, este estudo reforça a importância da formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito ao conhecimento sobre TEA, às estratégias inclusivas e ao uso de recursos diversificados de ensino. Muitos dos desafios enfrentados pela docente-pesquisadora decorreram de lacunas formativas e da escassez de materiais específicos disponíveis no contexto escolar. Nesse sentido, políticas públicas que incentivem a formação docente e a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos são essenciais para a efetivação da inclusão.

A experiência relatada também evidencia a relevância de espaços escolares mais acessíveis e equipados. A limitação de materiais, a falta de infraestrutura e a escassez de apoio especializado foram obstáculos concretos à ampliação das práticas inclusivas. Isso demonstra que o compromisso com a inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor, mas deve ser compartilhado por gestores, equipes pedagógicas e órgãos responsáveis pela educação pública.

Ainda que este estudo tenha se concentrado em apenas um caso, suas contribuições apontam para caminhos importantes na construção de práticas inclusivas em Educação Física. A análise reflexiva da própria atuação docente permitiu identificar não apenas os avanços da criança, mas também os limites e potencialidades da prática pedagógica em contextos reais. Tal perspectiva contribui para o debate sobre a autoetnografia como metodologia de pesquisa, ressaltando seu potencial para

valorizar a experiência do professor como fonte legítima de produção de conhecimento.

Em termos de implicações futuras, a adoção do DUA nas aulas de Educação Física pode inspirar práticas mais democráticas e diversificadas, nas quais a diferença não seja vista como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecer o processo educativo. Esse modelo de ensino, ao antecipar barreiras e planejar estratégias acessíveis desde o início, oferece condições mais justas para que cada criança participe, aprenda e se desenvolva plenamente.

Por fim, reafirma-se que a inclusão, no contexto da Educação Infantil, é um direito fundamental e inalienável. Garantir que crianças com TEA tenham acesso a experiências corporais significativas, que respeitem seus ritmos e necessidades, é reconhecer sua humanidade e seu potencial. A partir desta pesquisa, conclui-se que o DUA constitui não apenas uma ferramenta metodológica, mas uma filosofia pedagógica que fortalece os princípios da equidade, da justiça social e do direito universal à educação.

Assim, espera-se que este trabalho possa inspirar outros professores e pesquisadores a repensarem suas práticas, fortalecendo o compromisso coletivo com uma escola inclusiva, acolhedora e transformadora, em que cada criança, com ou sem deficiência, tenha assegurado o direito de aprender, brincar, se movimentar e conviver de maneira plena e significativa.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5. ed. Washington, DC: APA, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª edição revisada (DSM-5-TR). Washington, DC: APA, 2022.

ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Autoethnography is a method. Handbook of autoethnography, Routledge, p. 1-23, 2012.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 103–124, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BREMER, E.; CROZIER, M.; LLOYD, M. A systematic review of the behavioural outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Autism*, v. 20, n. 8, p. 899–915, 2016.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org>>.

CHANG, H. *Autoethnography as Method*. New York: Routledge, 2016.

DONG, H. Y. et al. Effectiveness of structured motor skill interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Sage Journals*, 2021.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, p. 1–18, 2011. FARIAS, C. R. *Educação Física inclusiva: práticas e desafios*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

FOURNIER, K. A. et al. Motor coordination in autism spectrum disorders: A synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, n. 10, p. 1227–1240, 2010.

FREITAS, L. C.; LEITE, L. P. *Educação inclusiva: práticas e reflexões*. São Paulo: Cortez, 2018.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GRENIER, M. et al. Including students with autism spectrum disorder in physical education: Teachers' experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 283–303, 2017.

KENNEDY, C.; YUN, J. The effects of structured physical activity program on social skills and attitudes toward peers with disabilities in inclusive physical education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 23, n. 3, p. 307-323, 2019.

KATZ, D.; SUGDEN, D. *The Write Size: developmentally appropriate interventions for children with coordination difficulties*. London: Routledge, 2013.

LI, C.; YAN, J.; ZHANG, H.; WANG, Y.; ZHANG, J. Effectiveness of exercise interventions on improving fundamental motor skills in children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, v. 14, p. 1147777, 2023. DOI: 10.3389/fpsy.2023.1147777.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

LLOYD, M.; MACDONALD, M.; LORD, C. Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, v. 17, n. 2, p. 133-146, 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MONTESERRAT, P. et al. Teachers' perspectives on inclusive practices in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 26, n. 7, p. 721-740, 2022.

MORALES, J. et al. Effects of adapted judo program on motor and psychosocial skills in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, v. 13, p. 1-12, 2022.

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

OBRUSNIKOVA, I.; MICCINELLO, D. L. Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 213-233, 2012.

PAN, C. Y. Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. *Autism*, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2010.

PAN, C. Y.; TSAI, C. L.; CHU, C. H. Fundamental movement skills in children diagnosed with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity

disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 39, n. 12, p. 1694-1705, 2009.

RODRIGUES, D.; LIMA, E. *Inclusão e Educação Física: possibilidades pedagógicas na infância*. São Paulo: Cortez, 2019.

SAM, A.; KUCHARCZYK, S.; WATERS, V. Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention*, v. 40, n. 3, p. 221-237, 2018.

SCHLIEMANN, A. L.; ALVES, C.; DUARTE, F. Infraestrutura escolar e inclusão: desafios para a prática pedagógica em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, n. 3, p. 217-225, 2020.

SMITH, C. Reflexivity in qualitative research: A critical analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 17, p. 1-8, 2018.

SUÁREZ-MANZANO, S.; RUIZ-ARIZA, A.; DE LOUREIRO, N. E. M.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, E. J. Effects of Physical Activity on Cognition, Behavior, and Motor Skills in Youth with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of Intervention Studies. *Behavioral Sciences*, v. 14, n. 4, p. 330, 2024. DOI: 10.3390/bs14040330.

TOMLINSON, C. A. *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.