

O JOGO DE XADREZ COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVER POTENCIALIDADES EM ESTUDANTES AUTISTAS

THE CHESS GAME AS A TOOL TO DEVELOP POTENTIALITIES IN AUTISTIC STUDENTS

EL AJEDREZ COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR EL POTENCIAL DE LOS ESTUDIANTES AUTISTAS

Glalton da Silva Barbosa¹
Samara Gomes Ramos²
Cinthia Maria Pinto Rodrigues³
Francisca Andréa Sousa Capistrano⁴
Jane Meyre Silva Costa⁵

RESUMO: Este estudo investiga o xadrez como recurso pedagógico estratégico para o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa analisa como o jogo atua como mediador no fortalecimento de funções executivas, como planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa (2010–2025), o trabalho articula políticas de inclusão escolar às teorias do jogo, destacando o xadrez como ferramenta de interação social e autorregulação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados indicam que a prática sistematizada favorece a atenção sustentada e a resolução de problemas, fundamentais para a autonomia acadêmica de alunos autistas. A análise evidencia que o sucesso da prática depende da mediação pedagógica e de adaptações metodológicas às especificidades sensoriais e cognitivas de cada estudante. Conclui-se que o xadrez é uma interface curricular potente para a inclusão, promovendo um ambiente estruturado que valoriza as habilidades singulares do sujeito autista. Por fim, ressalta-se a importância da formação docente e de projetos longitudinais para validar os impactos cognitivos e sociais a longo prazo.

I

Palavras-chave: Xadrez. Transtorno do Espectro Autista. Funções executivas. Inclusão escolar. Mediação pedagógica.

ABSTRACT: This study investigates the use of chess as a strategic pedagogical resource for developing potential in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research analyzes how chess mediates the strengthening of executive functions such as planning, inhibitory control, and cognitive flexibility. Through a qualitative literature review (2010–2025), the study articulates national school inclusion policies with game theories, highlighting chess as a tool for social interaction and self-regulation within Specialized Educational Services (SES). Results indicate that systematized chess practice fosters sustained attention and problem-solving skills, which are critical for the academic autonomy of autistic students. The analysis shows that success depends on pedagogical mediation and methodological adaptations to each student's sensory and cognitive needs. It concludes that chess is a powerful curricular interface for inclusion, creating a structured learning environment that values the

¹ Mestrando em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará (UECE).

² Mestranda em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará (UECE).

³ Especialista em Psicopedagogia.

⁴ Especialista em Psicopedagogia.

⁵ Doutora em Sociologia, Universidade Federal do Ceará (UFC).

unique abilities of autistic individuals. Finally, the study emphasizes the need for continuous teacher training and longitudinal projects in public schools to validate long-term cognitive and social impacts.

Keywords: Chess. Autism Spectrum Disorder. Executive functions. Educational inclusion. Pedagogical mediation.

RESUMEN: Este estudio investiga el ajedrez como recurso pedagógico estratégico para el desarrollo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación analiza cómo el juego actúa como mediador en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas, tales como la planificación, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. A través de una revisión bibliográfica cualitativa (2010–2025), el trabajo articula las políticas de inclusión escolar con las teorías del juego, destacando al ajedrez como una herramienta de interacción social y autorregulación en el marco de la Atención Educativa Especializada (AEE). Los resultados indican que la práctica sistematizada favorece la atención sostenida y la resolución de problemas, elementos fundamentales para la autonomía académica de los alumnos autistas. El análisis evidencia que el éxito de esta práctica depende de la mediación pedagógica y de las adaptaciones metodológicas necesarias para atender las especificidades sensoriales y cognitivas de cada estudiante. Se concluye que el ajedrez se consolida como una interfaz curricular potente para la inclusión, promoviendo un ambiente de aprendizaje estructurado que pone en valor las habilidades singulares del sujeto autista. Por último, se resalta la necesidad de invertir en formación docente y en la implementación de proyectos longitudinales para validar los impactos cognitivos y sociales a largo plazo.

Palabras clave: Ajedrez. Trastorno del Espectro Autista. Funciones ejecutivas. Inclusión escolar. Mediación pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

2

Compreender o autismo como deficiência, na perspectiva do modelo social, implica reconhecer que as limitações vividas não se explicam apenas por características individuais, mas principalmente pelas barreiras sociais, culturais, comunicacionais e pedagógicas que restringem participação e aprendizagem. Segundo Viegas (2023), a deficiência é compreendida como uma expressão da "questão social" na medida em que sua existência e marginalização são indissociáveis da dinâmica de acumulação capitalista. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a autora argumenta que o sistema sócio-produtivo estabelece padrões de funcionalidade e velocidade que rotulam corpos com impedimentos como "improdutivos", integrando-os forçosamente ao exército industrial de reserva. Dessa forma, a deficiência deixa de ser um fenômeno meramente biológico para configurar-se como uma construção política e cultural, fruto das contradições entre capital e trabalho, onde as barreiras sociais e o capacitismo estrutural operam como mecanismos de exclusão que reiteram a desigualdade social. No Brasil, essa compreensão ganha força quando a legislação reconhece a pessoa com TEA seus direitos legais, deslocando o foco do "problema no indivíduo" para as "condições" que precisam ser transformadas na escola e na sociedade (OMS, 2011).

Como assinala Mantoan (2003), o movimento pela inclusão ganhou força no final dos anos 1960, ao inserir pessoas com deficiência em espaços já existentes, ainda sem exigir mudanças estruturais profundas. O termo "pessoa com deficiência" é o correto e o oficialmente reconhecido pela legislação brasileira e pelos organismos internacionais de direitos humanos, consolidado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

A deficiência, segundo o modelo social adotado pela ONU e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras sociais e ambientais que restringem a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006). O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) define a deficiência como um termo genérico com impedimentos, limitações de atividade e restrições de participação.

Nessa perspectiva, o TEA não é visto apenas como uma limitação individual ou médica, mas como uma condição que pode gerar impedimentos funcionais quando o meio não oferece os suportes adequados à comunicação, à aprendizagem, à socialização e à autonomia. A eliminação das barreiras ambientais e atitudinais é condição para a participação em igualdade (OMS, 2011). No Brasil, a inclusão é incorporada às políticas educacionais, como a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

3

Percebe-se um grande atraso em incluir pessoas com deficiência em escolas regulares, pois Vygotsky, no início do século XX, já indicava a importância de incluir crianças com deficiência em escolas regulares. Em seus estudos sobre a defectologia, o autor buscava compreender como fatores culturais, sociais e históricos poderiam afetar o desenvolvimento individual das crianças, argumentando que as escolas especiais deveriam desenvolver formas de trabalho visando atender a singularidade de cada criança para que elas possam frequentar as escolas regulares (Vygotsky, 1997). De acordo com o Censo Escolar 2022, cerca de 1,3 milhão de estudantes matriculados em classes regulares são público-alvo da educação especial, ampliando a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir acessibilidade, formação docente e apoios efetivos.

O trabalho de Vygotsky sobre defectologia já apontava, no início do século XX, caminhos para a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, enfatizando a influência do contexto socio-histórico no desenvolvimento. Nota-se que a inclusão escolar de estudantes com deficiência caminha a passos lentos, considerando que Vygotsky, ainda no começo do século XX, já defendia a relevância de integrar essas crianças ao ensino comum. Através de suas

pesquisas em defectologia, o teórico explorou como o contexto social, histórico e cultural influencia o crescimento individual, sustentando que as instituições especializadas deveriam atuar de forma a preparar cada aluno para a convivência e o aprendizado em escolas regulares (Vygotsky, 1997). Atualmente, dados do Censo Escolar 2022 revelam que mais de 1,3 milhão de alunos da educação especial estão em salas de aula comuns, o que impõe aos gestores a urgência de investir em infraestrutura acessível, suporte pedagógico real e qualificação contínua dos professores.

O jogo ocupa lugar central na reflexão sobre cultura e sociedade. Para o historiador holandês Johan Huizinga (2000), o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas uma força criadora que permeia todas as esferas da sociedade, incluindo a arte, a religião, o direito e a política. O conceito de jogo segundo o autor é uma atividade exercida dentro de certos limites, segundo regras estabelecidas, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria (Huizinga, 2000, p. 24).

Huizinga (2000) identifica cinco características que definem o jogo: liberdade e voluntariedade (atividade escolhida livremente), separação da vida cotidiana (espaço e tempo distintos), regras (aceitas pelos participantes), tensão e alegria (sensação de incerteza e emoção), e produção de significado (capacidade de gerar significados profundos e simbólicos). O autor destaca que a maioria das instituições culturais tem suas raízes em práticas lúdicas, e que a guerra, o direito e a arte possuem elementos lúdicos intrínsecos na sua formação e desenvolvimento.

4

Segundo o sociólogo alemão Norbert Elias, os jogos são compreendidos como práticas sociais que refletem e reforçam processos civilizatórios, canalizando impulsos emocionais dentro de regras e normas socialmente aceitas (Elias; Dunning, 1992). Os autores argumentam que os jogos e esportes modernos são formas de controle social dos impulsos e da agressividade, que passam a ter regras e serem organizados e ritualizados, permitindo que as emoções humanas possam ser expressas de forma controlada mantendo a ordem social. Fazendo uma comparação entre os dois autores, Huizinga percebe o jogo como origem da cultura, enquanto Elias o vê como resultado do processo civilizador.

Roger Caillois (1990) é outro pensador essencial que investiga o papel dos jogos no meio social. Ao expandir as teses de Huizinga, ele argumenta que o ato de jogar é um elemento central para a interpretação da cultura, funcionando como um espelho que reflete e, ao mesmo tempo, ajuda a construir as identidades e valores de um povo. Caillois estrutura as práticas lúdicas em

quatro grupos fundamentais, as quais são o Agôn (conflito competitivo focado no talento e mérito, como o esporte), a Alea (dependência exclusiva da sorte e do imprevisto), o Mimicry (jogos de representação, teatro e simulação) e o Ilinx (atividades que visam o transe, o desequilíbrio e a vertigem sensorial). Na visão do autor, o jogo atua como um laboratório de interação social, permitindo que os indivíduos testem comportamentos e negociem normas culturais. Enquanto a competição reforça a lógica do esforço individual, a imitação favorece a projeção no outro e a empatia. Complementando essa visão, Walter Benjamin (1984) destaca que o brincar quebra a rigidez do cotidiano, criando uma nova dimensão temporal onde a experiência humana é reestruturada sob a lógica de regras próprias e objetivos simbólicos.

Antes de discutir os aspectos históricos e pedagógicos do xadrez, é importante destacar que, na prática, o jogo mobiliza diretamente componentes das funções executivas como: planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Por isso, ao longo desta seção, o xadrez será abordado não apenas como conteúdo lúdico, mas como prática pedagógica capaz de favorecer autorregulação e participação de estudantes com TEA (Soares, 2008; Czermainski; Bosa; Salles, 2014; Nascimento; Braun, 2024).

O xadrez é um dos jogos mais complexos e populares do mundo, segundo historiadores, ele começou a ser praticado na Índia no século VI com o nome de Chaturanga, fazendo referência às quatro armas do exército indiano: elefante, cavalo, carro e infantaria (Sá, 2009). Com mais de 1500 anos de história, o xadrez deixou de ser apenas um jogo ligado à realeza para se tornar um método lúdico de auxílio da aprendizagem e desenvolvimento de várias habilidades. O enxadrista Soares (2008) descreve que o xadrez desenvolve em seus praticantes diversos aspectos cognitivos. A atenção e a concentração, o julgamento e o planejamento, a paciência e o autocontrole são elementos os quais são exercitados no xadrez e que são de grande importância para o desenvolvimento da capacidade de abstração (Soares, 2008).

De acordo com Giusti (1999), psicólogos da Universidade de Moscou foram encarregados pelo governo soviético em 1926 para investigar o eventual valor educativo do xadrez, verificando que aqueles que possuem habilidades no xadrez possuem melhor memória, imaginação, atenção distribuída e ao pensamento lógico (Giusti, 1999). Do ponto de vista tático e estratégico, Soares (2008) descreve a postura do enxadrista para com o jogo e o adversário: No xadrez, os movimentos trabalham consequências lógicas de movimento. Deve-se manter-se concentrado e calcular as consequências de cada ação, como se estivéssemos jogando com um espelho (Soares, 2008). Essas habilidades, estimuladas pelo xadrez, ajudam a trabalhar déficits

relacionados ao TEA. De acordo com Pontis (2022), as pessoas com TEA têm dificuldade de manter a atenção de modo flexível, dificuldade de trabalhar estratégias e o foco em problemas complexos. O xadrez exige manter regras em mente, inibir impulsos (jogadas precipitadas), alternar estratégias (flexibilidade) e planejar sequências de ações. A literatura relaciona a prática do xadrez à estimulação de componentes como atenção, memória e planejamento (Rosa et al., 2020).

Pode-se observar que há uma lacuna nas pesquisas sobre os benefícios do xadrez para pessoas autistas. No livro *Developing Chess Talent*, cita-se que com a prática do xadrez, algumas crianças, jovens e adultos autistas tiveram avanços na interação e na socialização (Sousa, 2020). O xadrez pode ser entendido como um exercício para a mente e, diante disso, a pesquisa procura compreender se a prática do xadrez por estudantes autistas pode contribuir para melhorias em aspectos que costumam ser afetados no TEA, como interação, comunicação e funções executivas.

Quando o recorte envolve estudantes com TEA, a literatura brasileira tem destacado que intervenções mediadas por jogos podem apoiar a aprendizagem e o engajamento, sobretudo quando articuladas ao AEE e quando respeitam necessidades sensoriais, rotinas e comunicação do estudante. Estudos e revisões em língua portuguesa discutem contribuições dos jogos para habilidades cognitivas e socioemocionais, incluindo aspectos relacionados às funções executivas e à interação social, sem perder de vista que os efeitos dependem de planejamento, acessibilidade e acompanhamento pedagógico (Sousa; Malheiro, 2025; Teles; Spritzer, 2025).

Paes, Tavares e Menduni-Bortoloti (2025) relatam um curso de xadrez realizado em sala de recursos multifuncionais, com público diversificado, incluindo estudantes com TEA. Os autores descrevem melhora no comportamento, na interação com colegas e na aceitação de regras, bem como avanços graduais na permanência e no engajamento durante as atividades. O texto também mostra adaptações concretas (intervalos quando há cansaço, materiais visuais para movimentos, linguagem mais simples para lateralidade), indicando que o xadrez pode funcionar melhor quando respeita o tempo e as particularidades de cada estudante. Andrade e Silva (2020) citam o "xadrez terapêutico". Nicolini (2025) registra que há iniciativas e discussões recentes envolvendo xadrez, educação e saúde, inclusive com menção a projetos voltados a crianças com TEA no debate internacional sobre xadrez e intervenção.

Assim, o xadrez possui potencialidades que podem contribuir para uma prática pedagógica transformadora e lúdica quando é organizado como prática pedagógica planejada, com combinados, rotina e acompanhamento.

2 MÉTODOS

O presente artigo configura-se como uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, que se propõe a mapear, sistematizar e analisar a produção científica sobre o jogo de xadrez como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de potencialidades em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A opção por uma investigação qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, de forma contextualizada e aprofundada, como a literatura tem abordado as relações entre xadrez, funções executivas, inclusão escolar e TEA, reconhecendo a complexidade do objeto de estudo (Minayo, 2008).

Para a condução da revisão, foram utilizados dois tipos de pesquisa: bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas que tratam do jogo de xadrez, do Transtorno do Espectro Autista, das funções executivas e das políticas de inclusão escolar. Já a pesquisa documental teve como fonte a legislação brasileira na Constituição Federal de 1988, Lei nº 12.764/2012, Lei nº 13.146/2015, Decreto nº 12.686/2025, entre outras normas) e documentos oficiais que orientam a educação especial na perspectiva inclusiva.

A busca bibliográfica foi orientada por descritores em português, tais como: "xadrez", "funções executivas", "autismo", "Transtorno do Espectro Autista", "inclusão escolar", "jogo pedagógico" e "educação especial". Foram consultadas as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram priorizados estudos publicados entre 2010 e 2025 que tratassem de xadrez em ambiente escolar, impactos cognitivos e autorregulatórios associados ao xadrez e intervenções lúdicas voltadas a estudantes autistas.

Como critérios de inclusão, foram considerados: artigos científicos, teses, dissertações e capítulos de livros publicados em português ou espanhol, disponíveis na íntegra, que abordassem direta ou indiretamente a relação entre xadrez e TEA, funções executivas e/ou inclusão escolar. Foram excluídos: estudos que não apresentassem relação com o tema, produções não disponíveis na íntegra, textos de divulgação científica sem rigor metodológico e

trabalhos publicados anteriormente a 2010, exceto quando considerados clássicos ou fundamentais para a compreensão teórica do tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão de literatura realizada, foi possível identificar um conjunto de estudos que articulam xadrez, Transtorno do Espectro Autista e inclusão escolar. A análise do material permitiu a construção de quatro categorias temáticas que organizam os principais achados. Na primeira, o xadrez e desenvolvimento de funções executivas. Na segunda, o xadrez e inclusão escolar de estudantes com TEA. Em terceiro, experiências de oficinas e intervenções com xadrez em contexto educacional. Por último, a mediação pedagógica e adaptações para estudantes autistas.

A literatura consultada indica que o xadrez pode contribuir para o desenvolvimento de componentes das funções executivas, tais como atenção, concentração, planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Soares (2008) sintetiza esse potencial ao afirmar que o xadrez desenvolve "a atenção e a concentração, o julgamento e o planejamento, a imaginação e a previsão, a memória, a vontade de vencer, a paciência e o autocontrole", entre outras dimensões. O autor destaca ainda que, em uma partida de xadrez, são exercitadas duas visões relevantes para a abstração: a visão imediata e a visão mediata.

8

No contexto do TEA, estudos apontam que dificuldades em funções executivas podem se manifestar em demandas de autorregulação e organização do comportamento, como iniciar e concluir tarefas, esperar a vez, lidar com mudanças de rotina e monitorar o próprio comportamento (Nascimento; Braun, 2024). Cardoso (2020) destaca que estudantes com funções executivas mais desenvolvidas tendem a organizar melhor suas tarefas, manter o foco por mais tempo, controlar impulsos e persistir diante de desafios. No TEA, diferentes estudos apontam tendência de dificuldades em flexibilidade cognitiva, controle inibitório, planejamento e aspectos da memória de trabalho, o que pode se relacionar a comportamentos repetitivos, resistência a mudanças e rigidez de rotinas (Cardoso, 2020; Fabre; Lúcio, 2021).

O xadrez, por sua vez, exige manter regras em mente, inibir impulsos (evitando jogadas precipitadas), alternar estratégias (flexibilidade) e planejar sequências de ações (antecipação de jogadas). Rosa et al. (2020), em revisão sistemática sobre efeitos do xadrez nas funções cognitivas e na aprendizagem de escolares, identificaram evidências de que a prática pode favorecer atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas, especialmente quando trabalhada

com intencionalidade educativa. Sousa (2020) destaca que o xadrez pode contribuir para atenção, concentração, imaginação e autocontrole, além de favorecer interação social, inclusive em jogadores autistas.

Entretanto, os estudos também ressaltam que os efeitos do xadrez sobre as funções executivas não são automáticos, dependendo de fatores como tempo de prática, qualidade da mediação, adaptações às necessidades do estudante e articulação com o contexto escolar. Revisões em língua portuguesa indicam que o xadrez aparece como prática promissora para atenção, autorregulação e convivência, mas os resultados variam conforme o tempo de intervenção, a mediação e as condições do contexto (Sousa; Malheiro, 2025; Teles; Spritzer, 2025).

A inclusão escolar de estudantes com TEA é sustentada por marcos legais que orientam a matrícula em classes comuns e a oferta de apoios, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que os estudantes público-alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, com acesso ao AEE no contraturno. O Censo Escolar 2022 aponta que cerca de 1,3 milhão de estudantes matriculados em classes regulares são público-alvo da educação especial, ampliando a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir acessibilidade, formação docente e apoios efetivos.

9

Nessa perspectiva, o xadrez pode ser compreendido como uma prática pedagógica inclusiva quando organizado com intencionalidade, combinando regras, convivência e aprendizagem. O jogo apresenta características frequentemente compatíveis com necessidades educacionais recorrentes no TEA: regras claras, alternância de turnos, com início e fim bem definidos e rotinas relativamente estáveis, o que pode funcionar como apoio para organização da ação e redução de incertezas (Sousa, 2020). Além disso, por ser uma atividade mediada por regras, o xadrez pode constituir uma "situação social" que ensina, de modo planejado, a esperar a vez, lidar com combinações, aceitar limites e negociar frustrações inerentes ao ganhar, perder, empatar e reiniciar.

Vygotsky (1997), em seus estudos sobre defectologia, já indicava a importância de incluir crianças com deficiência em escolas regulares, argumentando que as escolas especiais deveriam desenvolver formas de trabalho visando atender à singularidade de cada criança para que elas pudessem frequentar as escolas regulares. O autor destaca que o desenvolvimento da criança

com deficiência depende das condições sociais e culturais oferecidas pelo meio, sendo a escola um espaço privilegiado para a promoção de aprendizagem e participação.

A literatura também aponta que o xadrez pode favorecer interação social e convivência entre estudantes com e sem TEA. Sousa (2020) cita uma experiência na Holanda apresentada no livro *Developing Chess Talent*, mostrando que, com a prática do xadrez, algumas crianças, jovens e adultos autistas tiveram avanços na interação e na socialização. O jogo pode funcionar como um mediador simbólico que favorece comunicação, troca e cooperação, especialmente quando organizado em ambientes estruturados e com mediação intencional.

A revisão identificou relatos de experiências que articulam xadrez e TEA em contexto escolar, especialmente por meio de oficinas, clubes de xadrez e intervenções no AEE. Paes, Tavares e Menduni-Bortoloti (2025) relatam um curso de xadrez realizado em sala de recursos multifuncionais, com público diversificado, incluindo estudantes com TEA. Os autores descrevem melhora no comportamento, na interação com colegas e na aceitação de regras, bem como avanços graduais na permanência e no engajamento durante as atividades. O texto também mostra adaptações concretas (intervalos quando há cansaço, materiais visuais para movimentos, linguagem mais simples para lateralidade), indicando que o xadrez pode funcionar melhor quando respeita o tempo e as particularidades de cada estudante.

10

Andrade e Silva (2020) discutem o "xadrez terapêutico" como campo em crescimento, relacionando o jogo a práticas de estimulação e intervenções em diferentes contextos. Nicolini (2025) registra que há iniciativas e discussões recentes envolvendo xadrez, educação e saúde, inclusive menção a projetos voltados a crianças com TEA no debate internacional sobre xadrez e intervenção. Esses estudos indicam que o xadrez pode ser utilizado tanto em contextos educacionais quanto terapêuticos, desde que adaptadas às necessidades do público-alvo.

A literatura destaca que a mediação pedagógica é fundamental para que o xadrez se configure como prática inclusiva. Nascimento e Braun (2024) ressaltam que estratégias pedagógicas estruturadas, capazes de favorecer engajamento, previsibilidade, autonomia e convivência, são especialmente relevantes quando há mediação intencional do professor e articulação com o AEE. O xadrez, por si só, não garante inclusão ou desenvolvimento de funções executivas; é necessário que seja trabalhado com intencionalidade educativa, adaptações e acompanhamento.

As adaptações relatadas nos estudos incluem: uso de materiais visuais para explicação de movimentos, linguagem mais simples para lateralidade e posicionamento, intervalos quando há

cansaço ou sobrecarga sensorial, antecipação de rotinas por meio de combinados e cronogramas, e respeito ao tempo de cada estudante. Paes, Tavares e Menduni-Bortoloti (2025) destacam que o xadrez pode funcionar melhor quando respeita as particularidades de cada estudante, evitando pressões por desempenho e priorizando participação e convivência.

Além disso, a literatura aponta a importância de articular o xadrez ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do estudante, garantindo que a prática esteja alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades específicas de cada aluno. O Decreto nº 12.686/2025 reforça a obrigatoriedade de documentos pedagógicos individualizados derivados do estudo de caso, como o PAEE e o Plano Educacional Individualizado (PEI), indicando que a oferta de apoios deve ser avaliada pelo estudo de caso e independe de diagnóstico, laudo ou documento emitido por profissional de saúde.

Por fim, os estudos indicam que o xadrez pode contribuir para o desenvolvimento de potencialidades de estudantes com TEA, especialmente quando organizado como prática pedagógica planejada, com combinados, rotina e acompanhamento. A literatura também aponta lacunas, como a necessidade de mais pesquisas que articulem xadrez, TEA e inclusão em escolas públicas de periferia, bem como estudos que avaliem os efeitos de intervenções de longo prazo sobre funções executivas e habilidades sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar, por meio de revisão de literatura, o jogo de xadrez como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de potencialidades em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da sistematização dos estudos consultados, foi possível identificar que o xadrez apresenta potencial para contribuir com o desenvolvimento de funções executivas, especialmente atenção, planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho, além de favorecer interação social, aceitação de regras e convivência entre pares.

Os resultados indicam que o xadrez, quando organizado como prática pedagógica intencional, pode se configurar como estratégia inclusiva relevante para estudantes com TEA. O xadrez, com suas regras claras, alternância de turnos, com início e fim bem definidos e rotinas relativamente estáveis parece dialogar com necessidades educacionais frequentes nesse público, oferecendo previsibilidade e estrutura para a organização da ação. As experiências de oficinas,

clubes de xadrez e intervenções no AEE relatadas na literatura mostram avanços em engajamento, participação, interação social e exercício de habilidades autorregulatórias.

Entretanto, é fundamental ressaltar que os efeitos do xadrez não são automáticos. A literatura é convergente ao apontar que a mediação pedagógica qualificada, as adaptações às necessidades individuais e a articulação com o AEE são condições essenciais para que o jogo se configure como prática efetivamente inclusiva. O xadrez, por si só, não garante inclusão ou desenvolvimento de funções executivas; é necessário que seja trabalhado com planejamento, intencionalidade educativa e acompanhamento sistemático.

Entre os limites desta pesquisa, destaca-se o fato de se tratar de uma revisão de literatura, o que implica que os achados dependem da qualidade e da disponibilidade dos estudos consultados. Além disso, foram identificados poucos trabalhos brasileiros que articulam diretamente xadrez, TEA e inclusão escolar em escolas públicas de periferia, o que aponta para uma lacuna relevante no campo. A maior parte dos estudos encontrados consiste em relatos de experiência ou pesquisas de intervenção com amostras reduzidas, sendo escassas as investigações que avaliam os efeitos de intervenções de longo prazo sobre funções executivas e habilidades sociais.

Para futuras investigações, sugere-se a adoção de desenhos metodológicos longitudinais, capazes de mensurar a perenidade dos efeitos do xadrez nas funções executivas. É fundamental expandir o escopo para contextos diversos, com ênfase em instituições públicas de áreas vulneráveis. Propõe-se, ainda, a análise da formação docente, examinando como a preparação dos mediadores influencia a eficácia da prática no TEA. Adicionalmente, recomenda-se a realização de estudos comparativos entre o xadrez e outras estratégias lúdicas, além de abordagens qualitativas que incorporem as percepções das famílias e dos próprios estudantes autistas sobre o processo.

Em síntese, o xadrez se apresenta como prática pedagógica promissora para a inclusão escolar de estudantes com TEA, desde que articulado a políticas de inclusão, formação docente e condições adequadas de trabalho pedagógico. A escola inclusiva, sustentada por marcos legais e comprometida com a eliminação de barreiras, pode encontrar no xadrez uma ferramenta para favorecer participação, aprendizagem e desenvolvimento de potencialidades, contribuindo para uma educação que reconheça e valorize a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE LP de, SILVA VP da. Xadrez terapêutico. *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão*, Paranaguá, v. 5, n. 1, 2020. DOI: 10.21575/25254782rmetg2020vol5n11017.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARDOSO DMP. O transtorno do espectro autista e as funções executivas: contribuições da neuropsicologia na compreensão do transtorno. *Estudos IAT*, Salvador, v. 5, n. 1, 2020.

CASTRO T. Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais. 2. ed. São Paulo: Literare Books, 2024.

CZERMAINSKI FR, et al. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autista: uma revisão. *Psico*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 518-525, 2014.

ELIAS N, DUNNING E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FABRE BD, LÚCIO PS. Desempenho em planejamento, flexibilidade e controle inibitório em crianças com e sem TEA: efeitos dos sintomas comórbidos de atenção e hiperatividade. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 25, n. 3, 2021.

GIUSTI P. **Xadrez da escola aos primeiros torneios**. Vol. I. São Bernardo do Campo: Barcarola, 1999.

HUIZINGA J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 392 p.

IBGE. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

13

LEITÃO C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica. In: *Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação*. Porto Alegre: SBC, 2021.

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

MARANHÃO, et al. Funções executivas e habilidades sociais no espectro autista: um estudo multicase. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 100-113, 2017.

MELO IR de. Deficiência como expressão da questão social: uma discussão no âmbito das políticas públicas e direitos humanos. In: **ANAIS DO IV Seminário sobre gênero: Interfaces da opressão patriarcal**, 23 e 24 de junho de 2022.

MENDES RM, MISKULIN RGS. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

MINAYO MCS. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO ICAO. do; BRAUN, P. Funções Executivas e TEA: contextos educacionais e reflexões docentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, e31/1-20, 2024.

NICOLINI PGA. O xadrez em jogo: reflexões sobre o seu sentido formativo na escola. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2011.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

OPAS. **Transtorno do espectro autista**. Organização Pan-Americana da Saúde, 2020.

PAES MTB, et al. Xadrez Para Todos: movendo as peças da inclusão. In: ANAIS DO XXI ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2025.

PONTIS M. **Autismo**: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores do Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2022.

ROSA RR, et al. Efeitos do xadrez nas funções cognitivas e na aprendizagem de escolares: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e36963410, 2020.

SÁ AVM. **O xadrez e a educação**. São Paulo: Ibrasa, 2009.

SOARES FA. O xadrez na escola. Curitiba: Expoente, 2008.

SOUSA LG. O xadrez e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar BRILLIANT MIND**, v. 1, n. 1, 2020.

SOUSA PN, MALHEIRO CAL. Jogos digitais e transtornos do espectro autista: contribuições no desenvolvimento de habilidades. **Dialogia**, São Paulo, n. 54, e28568, maio/ago. 2025.

VIEGAS AD. A deficiência como expressão da "questão social" e seus reflexos na inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. 2023.

VYGOTSKY LS. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.