

SE ELE PODE, POR QUE EU NÃO POSSO? INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM UMA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA HIPOTÉTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRÉ-II

Marcus Nascimento Coelho¹

Kleison André Rodrigues²

Thales Guilherme Gonçalves de Oliveira³

Luciano Aparecido Gibim⁴

Mariceli Tavares⁵

Denilton Lopes⁶

Maxnilda das Chagas Rocha⁷

RESUMO: Este artigo discute os desafios e as possibilidades da inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, tomando como ponto de partida uma situação pedagógica hipotética em que uma criança do Pré-II questiona: “Se ele pode, por que eu não posso?”. A análise articula contribuições da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, especialmente os conceitos de egocentrismo cognitivo e descentração no estágio pré-operatório, às concepções contemporâneas sobre o TEA, às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à legislação brasileira de inclusão. A situação apresentada não corresponde a um relato de caso, observação ou experiência profissional envolvendo uma criança ou instituição específica, sendo utilizada exclusivamente como recurso didático e analítico para problematizar situações de convivência, diferenças, regras e participação no contexto escolar. A discussão procura evitar interpretações simplificadas ou deterministas tanto sobre o desenvolvimento infantil quanto sobre o TEA, considerando a singularidade das trajetórias de desenvolvimento e as diferentes necessidades de apoio. Argumenta-se que respostas pedagógicas baseadas apenas na categorização da criança como “especial” são insuficientes para promover a compreensão das diferenças entre os pares e podem reforçar concepções reducionistas da inclusão. Defende-se que a Educação Física, quando planejada de forma acessível e intencional, pode favorecer experiências de interação, participação, desenvolvimento motor, comunicação e aprendizagem compartilhada. Nesse

1

¹Graduado em Educação Física e Filosofia. Mestrado em Psicanálise. Doutorado em Psicanálise. Mestrando em Educação Física - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Presidente Prudente.

²Mestrando em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui pós-graduação em Educação Física Adaptada, Educação Especial e Inclusiva, Psicomotricidade e Pedagogia do Esporte. Graduado em Educação Física pela Escola de Educação Física de Assis (IEDA). Atualmente, é professor de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo, atuando na E.E. Prof. Clotilde de Castro Barreira. Desenvolve pesquisas sobre os efeitos de programas de atletismo no desenvolvimento motor, tempo de tela e níveis de atividade física de escolares.

³Mestrando em Educação Física em rede nacional (PROEF) pela UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), Campus de Presidente Prudente, SP. Graduação em Geografia pela Universidade de Cabo Verde(2025), graduação em Pedagogia pela Universidade de Cabo Verde(2025), graduação em Educação Física pela Escola de Educação Física de Assis(2018), especialização em Psicopedagogia institucional e clínica pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto Ltda(2020), especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Eliseos(2018), especialização em Ensino da Educação Física e EJA pelo Centro De Ensino Superior Dom Alberto Ltda(2020), especialização em Educação Inclusiva e Especial pelo Centro De Ensino Superior Dom Alberto LTDA, (2020) e especialização em Pedagogia Institucional e Clínica pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto Ltda(2020). Atualmente é Servidor público Educação Básica da Prefeitura municipal de Maracá e Professor de educação básica do Governo do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Educação Física.

⁴Mestrando em Educação Física Escolar ProEF UNESP Presidente Prudente SP Especialista em Treinamento Esportivo UEL Londrina PR, Graduado em Educação Física UEL Londrina PR.

⁵Licenciatura em Educação Física Faculdade Guairaca – Guarapuava, PR. Educação Física Escolar - FAEMA Ariquemes – RO. ProEF UFMT – Cuiabá, MT.

⁶Mestrando (PROEF), UFT, Universidade Federal do Tocantins, polo de Miracema-TO. Especialização em Educação Física com Ênfase no Esporte: Detecção e Desenvolvimento de Talentos na Infância e Adolescência (FACNOPAR). Graduado em Educação Física (UNOPAR).

⁷Mestranda pelo Proef na UFG. Professora de Educação Física Efetiva pela Rede municipal em Rio Verde de Goiás e Santa Helena de Goiás, Graduada em Licenciatura pela Faculdade de Macapá.

sentido, estratégias como organização da rotina, recursos visuais, adaptação das atividades, mediação docente e articulação entre os profissionais da escola podem contribuir para a participação de todas as crianças. Conclui-se que situações cotidianas de questionamento sobre as diferenças podem ser transformadas em oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento da descentração, para a construção do respeito às diferenças e para a efetivação de práticas escolares inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Física. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

Considere-se, para fins exclusivamente analíticos, uma situação pedagógica hipotética ambientada em uma turma de Pré-II durante uma aula de Educação Física. Em uma brincadeira coletiva, as crianças recebem orientações e podem necessitar de formas distintas de mediação para participar. Entre elas, imagina-se uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja participação demanda que o planejamento considere comunicação, previsibilidade, estímulos ambientais e diferentes possibilidades de realização da atividade. Essa cena não reproduz uma aula ocorrida, não descreve uma turma existente e não foi construída com base em observações ou registros escolares.

Diante dessa situação hipotética, uma das crianças da turma observa que determinadas condutas são permitidas ao colega com TEA, enquanto outras são restringidas para os demais participantes, e formula uma pergunta aparentemente simples: “Se ele pode, por que eu não posso?”

A pergunta, embora possa inicialmente ser interpretada apenas como uma contestação às regras estabelecidas pelo professor, constitui uma possibilidade relevante de reflexão sobre o desenvolvimento infantil, a compreensão das diferenças e os processos de inclusão escolar. Em vez de silenciar a pergunta ou respondê-la exclusivamente por meio da classificação do colega como “especial”, torna-se necessário compreender o que essa manifestação pode revelar sobre a maneira pela qual crianças pequenas interpretam regras, diferenças, direitos, limites e perspectivas distintas.

Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget oferece uma importante chave de interpretação. Considerando as características do estágio pré-operatório, especialmente o egocentrismo cognitivo e o processo gradual de descentração, é possível compreender que a criança pequena ainda está construindo recursos para coordenar diferentes perspectivas e compreender situações nas quais pessoas distintas podem estar submetidas a condições ou necessidades diferentes. A pergunta “se ele pode, por que eu não posso?”, portanto,

pode ser analisada não como manifestação de egoísmo ou de falta de empatia, mas como uma expressão do processo de construção do pensamento infantil e de sua busca por coerência diante de uma situação que, à primeira vista, parece contraditória.

Ao mesmo tempo, a situação hipotética permite discutir as especificidades relacionadas à participação de uma criança com TEA em atividades coletivas de Educação Física. As características do transtorno, a necessidade de diferentes níveis de apoio e as particularidades relacionadas à comunicação, à interação social, à flexibilidade comportamental e ao processamento de estímulos devem ser consideradas sem que se estabeleça uma relação determinista entre diagnóstico e comportamento. Cada criança apresenta uma trajetória singular de desenvolvimento, com diferentes possibilidades, necessidades e formas de participação.

A discussão também exige que a inclusão seja compreendida para além da simples presença física da criança com deficiência na escola. A participação efetiva pressupõe a organização de práticas pedagógicas capazes de considerar a diversidade existente na turma, articulando planejamento, mediação docente, acessibilidade, adaptação de estratégias e colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, a Educação Física na Educação Infantil pode constituir um espaço particularmente significativo para experiências de interação, movimento, comunicação, exploração corporal e construção de relações entre pares.

3

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao conceber a Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiências, oferece referências para uma prática pedagógica que considere a criança como sujeito ativo e valorize as experiências corporais, sociais e relacionais. Da mesma forma, a legislação brasileira de inclusão e as normas específicas relacionadas aos direitos das pessoas com TEA estabelecem responsabilidades institucionais voltadas à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem em condições de equidade.

É nesse ponto que a pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” ganha uma dimensão pedagógica mais ampla. Ela permite problematizar não apenas o comportamento de uma criança específica, mas a maneira como a escola estabelece regras, oferece apoios, organiza espaços e atividades e explica as diferenças existentes entre os alunos. A questão desloca, portanto, o olhar de uma suposta inadequação individual para a necessidade de pensar como o ambiente pedagógico pode ser reorganizado para acolher diferentes formas de participação.

É importante esclarecer que a situação apresentada neste artigo possui caráter exclusivamente hipotético e didático. Não se trata de relato de caso, observação de uma criança específica, registro de experiência profissional ou descrição de uma instituição de ensino real. As personagens e as circunstâncias narradas foram construídas como situação-problema para sustentar a discussão teórica. Não correspondem, portanto, a pessoas, episódios ou dados identificáveis, nem autorizam generalizações sobre crianças com TEA ou contextos escolares.

A partir dessa situação hipotética, o presente artigo busca discutir os desafios e as possibilidades da inclusão de uma criança com TEA nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, articulando contribuições da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, concepções contemporâneas sobre o TEA, orientações da BNCC e dispositivos da legislação brasileira de inclusão. Pretende-se, especialmente, analisar como a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil pode contribuir para a mediação de situações nas quais as crianças percebem diferenças de tratamento entre os pares e, simultaneamente, discutir como a organização pedagógica pode favorecer a participação da criança com TEA sem reduzir sua identidade às características do diagnóstico.

Assim, a pergunta infantil que dá título ao trabalho é tomada como ponto de partida para uma reflexão mais ampla: como transformar uma situação de aparente desigualdade em uma oportunidade de aprendizagem sobre diferenças, direitos, limites, participação e convivência? Mais do que oferecer uma resposta pronta à criança, interessa compreender como a escola pode utilizar situações dessa natureza para promover processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, construir práticas efetivamente inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolvimento cognitivo, egocentrismo e descentração na perspectiva de Piaget

A compreensão da pergunta que orienta este trabalho — “Se ele pode, por que eu não posso?” — exige considerar algumas características do desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil. Para essa discussão, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget constitui uma referência importante, especialmente no que se refere ao estágio pré-operatório e aos processos de egocentrismo e descentração. Entretanto, esses conceitos não devem ser utilizados como explicações rígidas ou deterministas para as manifestações infantis, mas como elementos teóricos que possibilitam interpretar determinadas formas de pensamento presentes no desenvolvimento da criança.

Na perspectiva piagetiana, o período pré-operatório corresponde, aproximadamente, à faixa etária dos dois aos sete anos e caracteriza-se pelo desenvolvimento da função simbólica, pela ampliação da linguagem e pela capacidade crescente de representar mentalmente objetos, acontecimentos e situações que não estão imediatamente presentes. Nesse período, o pensamento infantil apresenta características distintas do pensamento operatório, entre elas determinadas dificuldades para coordenar simultaneamente diferentes aspectos de uma situação e para realizar operações lógicas de maneira reversível (PIAGET; INHELDER, 1993).

É nesse contexto que se insere o conceito de egocentrismo cognitivo. O termo não deve ser compreendido como sinônimo de egoísmo, individualismo ou ausência de preocupação com o outro. Na perspectiva de Piaget e Inhelder (1993), o egocentrismo está relacionado à dificuldade de coordenar o próprio ponto de vista com perspectivas diferentes da sua. A criança pode, assim, tomar sua própria experiência como referência privilegiada para interpretar uma determinada situação, sobretudo quando ainda está desenvolvendo recursos para coordenar diferentes perspectivas.

Os estudos clássicos de Piaget e Inhelder sobre a representação do espaço constituem uma referência importante para essa discussão. Em situações nas quais a criança precisa identificar aquilo que outra pessoa poderia perceber a partir de uma posição diferente, podem surgir respostas centradas na própria perspectiva. O conhecido estudo das três montanhas tornou-se, nesse sentido, uma referência histórica para a investigação da tomada de perspectiva na infância (PIAGET; INHELDER, 1993).

A literatura posterior, contudo, permite relativizar interpretações excessivamente rígidas desse fenômeno. Frick, Möhring e Newcombe (2014), ao investigarem habilidades de tomada de perspectiva em crianças de quatro a oito anos, encontraram um desenvolvimento progressivo dessas capacidades, demonstrando que o desempenho infantil pode variar de acordo com a idade e com as características da tarefa. Esses achados são importantes porque indicam que a capacidade de considerar perspectivas diferentes não deve ser compreendida como uma competência que simplesmente aparece ou desaparece em determinado momento do desenvolvimento.

Dessa forma, o conceito de descentração pode ser compreendido como parte de um processo gradual pelo qual a criança amplia sua capacidade de coordenar diferentes perspectivas. A escola pode contribuir para esse processo ao criar situações em que as crianças sejam convidadas a explicar seus pontos de vista, ouvir os colegas, observar uma mesma situação sob diferentes perspectivas, assumir papéis distintos e negociar regras e significados.

Essa compreensão é particularmente relevante para a situação hipotética apresentada neste artigo. A pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” pode expressar a tentativa da criança de compreender uma aparente diferença na aplicação das regras. Não seria adequado, entretanto, afirmar que essa pergunta constitui necessariamente uma manifestação de egocentrismo cognitivo. Ela pode ser analisada, de forma mais cautelosa, como uma situação que permite discutir como crianças pequenas procuram atribuir sentido às diferenças percebidas nas relações sociais.

Nesse sentido, a contribuição de Piaget para o presente estudo está menos em oferecer uma explicação causal para a pergunta da criança e mais em fornecer uma perspectiva para compreender os processos cognitivos envolvidos na construção progressiva da capacidade de coordenar diferentes pontos de vista.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SINGULARIDADE DAS NECESSIDADES DE APOIO

A análise da situação hipotética também exige considerar as características do Transtorno do Espectro Autista sem reduzir a criança ao diagnóstico. O DSM-5 caracteriza o TEA pela presença de dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). A classificação também estabelece três níveis de necessidade de suporte, sendo o nível 2 associado à necessidade de apoio substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A classificação por nível de suporte, entretanto, não constitui uma descrição integral da criança. Ela não permite, isoladamente, determinar sua capacidade de aprendizagem, suas potencialidades motoras, sua forma de interação com os colegas ou sua maneira de responder a uma determinada proposta pedagógica. A existência de um diagnóstico comum não significa que todas as crianças com TEA apresentem o mesmo perfil de desenvolvimento, comunicação, autonomia ou participação.

Essa consideração é fundamental para o presente artigo porque a situação analisada é hipotética. Não existem dados de uma criança específica que permitam estabelecer uma relação causal entre o diagnóstico e qualquer comportamento descrito na situação. Assim, caso uma criança com TEA apresente dificuldade para permanecer em determinada atividade, acompanhar instruções ou lidar com os estímulos presentes em uma quadra, diferentes fatores podem estar envolvidos, incluindo as características da tarefa, a organização do ambiente, a

previsibilidade da atividade, as formas de comunicação utilizadas e as características individuais da própria criança.

A literatura voltada à inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física destaca a importância de estratégias pedagógicas que considerem a organização da atividade, a previsibilidade, a utilização de comandos objetivos e recursos visuais e a adaptação das propostas às necessidades dos alunos (KISTT; GONÇALVES, 2021; ALVES DOS SANTOS; MAGALHÃES COSTA; GOMES SALES, 2024; TEIXEIRA; DARONCO, 2022).

Essas estratégias, contudo, não devem ser compreendidas como procedimentos universais aplicáveis indistintamente a todas as crianças com TEA. A intervenção pedagógica precisa considerar as características individuais da criança, suas formas de comunicação, suas potencialidades e as condições concretas do contexto escolar.

Desse modo, o TEA não deve ser colocado em oposição ao chamado desenvolvimento infantil típico, como se o diagnóstico determinasse antecipadamente a forma como a criança irá aprender, interagir ou participar. A perspectiva inclusiva exige reconhecer a diversidade existente tanto entre crianças com TEA quanto entre as demais crianças que compõem uma mesma turma.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ORIENTAÇÕES DA BNCC

7

A Educação Física na Educação Infantil pode constituir um espaço privilegiado para experiências corporais, exploração do movimento, brincadeiras, interação e construção de relações entre pares. Nessa perspectiva, sua finalidade não se limita ao ensino de regras esportivas ou ao desenvolvimento do desempenho motor, mas envolve experiências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece, para a Educação Infantil, direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos são organizados em campos de experiências, entre os quais se destacam “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017).

Esses referenciais permitem compreender que as experiências corporais e as interações entre crianças possuem relevância educativa própria. A atividade física, o jogo, a brincadeira e a exploração do corpo podem constituir oportunidades para a construção de relações, para o desenvolvimento da autonomia e para a aprendizagem de formas de convivência.

Nesse contexto, uma aula de Educação Física não precisa ser organizada a partir de uma única forma de execução ou de um padrão uniforme de participação. O planejamento pode

considerar diferentes possibilidades de realização de uma mesma atividade, níveis variados de complexidade e diferentes formas de comunicação. Essa flexibilização não significa reduzir as oportunidades de aprendizagem, mas criar condições para que crianças com diferentes características possam participar de experiências comuns.

A literatura sobre Educação Física e TEA aponta a importância de estratégias como comandos objetivos, recursos visuais, organização previsível das atividades, adaptação das tarefas e mediação das interações sociais (KISTT; GONÇALVES, 2021; ALVES DOS SANTOS; MAGALHÃES COSTA; GOMES SALES, 2024; TEIXEIRA; DARONCO, 2022). Essas estratégias podem favorecer o engajamento e ampliar as possibilidades de participação, desde que sejam utilizadas de acordo com as necessidades concretas de cada criança.

A partir dessa perspectiva, a inclusão de uma criança com TEA não significa simplesmente permitir sua presença em uma aula planejada para os demais alunos. Pressupõe a construção de condições pedagógicas que favoreçam sua participação efetiva, considerando suas necessidades e potencialidades e, simultaneamente, preservando sua interação com o grupo.

Essa concepção também contribui para a compreensão da pergunta formulada pela criança típica. Quando o adulto responde simplesmente que “ele pode porque é especial”, oferece uma explicação categorial que pode não ser suficiente para que a criança compreenda a lógica pedagógica existente por trás das diferentes formas de participação. Uma alternativa educativa consiste em explicar, de maneira compatível com a faixa etária, que as pessoas podem necessitar de diferentes formas de apoio para participar de uma mesma atividade.

INCLUSÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A discussão sobre inclusão escolar não pode ser limitada às relações estabelecidas entre professor e aluno. Trata-se também de uma responsabilidade institucional respaldada pela legislação brasileira. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu direitos relacionados à educação e à participação social. Entre suas disposições, encontra-se a previsão de acompanhante especializado para a pessoa com TEA incluída em classe comum do ensino regular, nos casos em que seja comprovada a necessidade (BRASIL, 2012).

O Decreto nº 8.368/2014 regulamentou a Lei nº 12.764/2012 e estabeleceu disposições relacionadas à proteção dos direitos da pessoa com TEA, incluindo aspectos referentes à educação e ao acompanhamento especializado (BRASIL, 2014).

A presença do profissional de apoio, entretanto, não significa transferência da responsabilidade pedagógica para esse profissional. A inclusão pressupõe articulação entre professor, equipe pedagógica, profissional de apoio, família e demais agentes envolvidos no processo educativo. O apoio deve contribuir para a participação e a autonomia da criança, e não resultar em sua separação do grupo.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Mantoan (2015), para quem a educação inclusiva exige mudanças na organização da escola para que a diversidade seja reconhecida como característica constitutiva do espaço educacional. Em vez de esperar que o aluno se adapte integralmente a um modelo escolar previamente estabelecido, a instituição deve criar condições para acolher diferentes formas de aprender e participar.

Sassaki (2007) também compreende a inclusão como um processo que ultrapassa o acesso físico à escola, envolvendo mudanças nas dimensões sociais, culturais e atitudinais. Nessa perspectiva, garantir a presença da criança na sala de aula ou na quadra é apenas uma das dimensões da inclusão. É necessário também assegurar sua participação nas experiências educativas e sua interação com os demais alunos.

Aplicada à Educação Física, essa concepção significa que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao profissional de apoio. O professor da área e a equipe escolar precisam participar do planejamento das atividades e da construção das condições necessárias para a participação da criança com TEA.

ARTICULAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, TEA, BNCC E INCLUSÃO

A articulação entre os diferentes referenciais apresentados permite compreender que a situação hipotética analisada neste artigo não pode ser explicada por uma única perspectiva.

A teoria de Piaget contribui para a compreensão de aspectos do desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente no que diz respeito ao egocentrismo cognitivo e ao processo gradual de descentração. Entretanto, esses conceitos não devem ser utilizados para classificar moralmente a criança nem para afirmar que determinada pergunta ou comportamento possui uma causa única (PIAGET; INHELDER, 1993).

Os estudos contemporâneos sobre o TEA, por sua vez, contribuem para compreender a diversidade das necessidades de apoio e participação, mas não autorizam a conclusão de que o diagnóstico determina o comportamento ou as possibilidades de aprendizagem de uma criança (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A BNCC fornece referências para pensar a Educação Infantil como espaço de convivência, participação, exploração, expressão e desenvolvimento por meio de experiências significativas, incluindo aquelas relacionadas ao corpo, aos gestos e aos movimentos (BRASIL, 2017). A legislação brasileira, por sua vez, estabelece direitos e responsabilidades que sustentam a necessidade de garantir o acesso e a participação das pessoas com TEA no sistema educacional (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014).

Essas perspectivas se complementam sem se confundirem. Piaget ajuda a compreender possibilidades do pensamento infantil; os estudos sobre o TEA permitem considerar diferentes necessidades de apoio; a BNCC orienta a organização das experiências educativas; e a legislação estabelece parâmetros para a garantia de direitos. A articulação desses referenciais permite deslocar a análise de uma perspectiva centrada exclusivamente na criança para uma compreensão que considere também o ambiente, as relações e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” pode ser transformada em uma oportunidade de aprendizagem. A criança que formula a pergunta está diante de uma diferença que precisa ser compreendida, enquanto a escola possui a responsabilidade de construir uma explicação acessível e pedagogicamente significativa. Não se trata de afirmar que todas as crianças devem receber exatamente o mesmo tratamento em todas as situações, mas de trabalhar a compreensão de que diferentes necessidades podem exigir diferentes formas de apoio.

10

Essa distinção é fundamental para uma educação inclusiva. Tratar todos de maneira idêntica nem sempre produz condições equivalentes de participação. Em determinadas situações, garantir o direito de participar exige adaptações, recursos, mediação e formas diferenciadas de organização da atividade. O desafio pedagógico consiste em construir essas diferenças de apoio sem produzir segregação, estigmatização ou redução das expectativas em relação à criança.

A Educação Física pode contribuir significativamente para esse processo ao oferecer experiências concretas de cooperação, negociação, espera, compartilhamento, movimento e resolução de problemas. Quando planejadas de forma intencional, essas experiências podem favorecer tanto a participação da criança com TEA quanto o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de todas as crianças.

Assim, a inclusão não deve ser compreendida como concessão de privilégios a determinados alunos, mas como organização das condições necessárias para que diferentes sujeitos possam participar de experiências educativas comuns. A diferença deixa, então, de ser

apresentada como exceção e passa a ser reconhecida como parte da diversidade que caracteriza qualquer grupo de crianças.

A situação hipotética discutida neste artigo permite, portanto, aproximar desenvolvimento cognitivo, características individuais, organização pedagógica e direitos educacionais sem reduzir qualquer desses elementos aos demais. É nessa perspectiva que a pergunta infantil pode deixar de ser entendida como um problema a ser silenciado e passar a constituir uma oportunidade para trabalhar, de maneira concreta e adequada à Educação Infantil, conceitos como diferença, participação, regras, apoio, convivência e respeito.

METODOLOGIA

O presente estudo adota abordagem qualitativa, natureza teórico-reflexiva e caráter analítico. Seu delineamento consiste na análise de uma situação-problema pedagógica integralmente hipotética, elaborada para discutir a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física da Educação Infantil. Não se trata de estudo de caso, relato de experiência, pesquisa de campo, observação participante ou investigação interventiva. Não houve ingresso dos autores em instituição escolar, acompanhamento de crianças, aplicação de atividades, entrevistas, questionários, consulta a prontuários ou coleta de qualquer dado empírico.

11

A construção do cenário analítico partiu de um enunciado central — a pergunta infantil “Se ele pode, por que eu não posso?” — e da definição de um contexto pedagógico genérico: uma atividade coletiva de Educação Física no Pré-II, com diferentes necessidades de participação. Deliberadamente, não foram atribuídos ao cenário número de alunos, instituição, localidade, duração, quantidade de aulas, período de realização ou sequência de atividades, pois tais informações poderiam sugerir a existência de uma experiência efetivamente observada. O cenário cumpre apenas a função de situação-problema plausível, sem reproduzir episódio vivido ou instituição real.

O material submetido à análise foi constituído por dois componentes: a narrativa hipotética e o conjunto de referências teóricas e normativas mobilizadas no artigo. A literatura foi selecionada por pertinência conceitual aos temas do desenvolvimento cognitivo, do TEA, da Educação Física e da inclusão; os documentos normativos foram escolhidos por sua relação direta com a Educação Infantil e com os direitos educacionais da pessoa com TEA. O estudo

não se apresenta como revisão sistemática ou integrativa e, por isso, não pretende exaurir a produção científica sobre esses campos.

A análise foi realizada por meio da articulação entre quatro eixos teóricos principais. O primeiro eixo corresponde à teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, especialmente aos conceitos de egocentrismo cognitivo, tomada de perspectiva e descentração, utilizados para discutir possíveis formas pelas quais crianças pequenas podem interpretar diferenças percebidas nas relações entre os pares. O segundo eixo envolve os estudos contemporâneos sobre o Transtorno do Espectro Autista, utilizados para discutir a diversidade das necessidades de apoio, comunicação, interação e participação da criança com TEA, evitando estabelecer relações deterministas entre diagnóstico e comportamento. O terceiro eixo compreende as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e aos campos de experiências vinculados à convivência, ao corpo, aos gestos e aos movimentos. O quarto eixo corresponde à legislação brasileira relacionada aos direitos da pessoa com TEA e à educação inclusiva, considerando a responsabilidade institucional de garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem.

A análise da situação hipotética foi organizada, portanto, a partir da relação entre sujeito, desenvolvimento, ambiente e práticas pedagógicas. Em vez de buscar uma causa única para os comportamentos apresentados na situação, procurou-se problematizar as diferentes dimensões envolvidas. A pergunta da criança, por exemplo, não foi tomada como evidência suficiente de egocentrismo cognitivo ou de preconceito, mas como uma manifestação que pode ser interpretada a partir de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil e das experiências sociais vivenciadas no contexto escolar.

Da mesma forma, possíveis dificuldades de participação atribuídas à criança com TEA não foram tratadas como consequências automáticas do diagnóstico. A análise considera que as características individuais da criança interagem com fatores relacionados à organização do ambiente, às formas de comunicação utilizadas, à previsibilidade da atividade, às estratégias pedagógicas e às condições de interação oferecidas pelo grupo. Dessa maneira, o diagnóstico é compreendido como uma informação relevante para o planejamento do apoio, mas insuficiente para determinar antecipadamente a maneira como a criança irá responder a uma determinada situação.

O percurso analítico ocorreu em quatro etapas. Na primeira, delimitou-se a situação-problema e identificaram-se seus núcleos de discussão: percepção infantil de regras diferentes,

tomada de perspectiva, necessidades de apoio, barreiras ambientais, mediação docente e participação. Na segunda, esses núcleos foram relacionados aos quatro eixos teóricos e normativos definidos. Na terceira, confrontaram-se interpretações potencialmente reducionistas — como atribuir a pergunta automaticamente ao egocentrismo ou explicar a participação exclusivamente pelo diagnóstico — com leituras que consideram desenvolvimento, singularidade e contexto. Na quarta, sistematizaram-se possibilidades pedagógicas coerentes com a BNCC e com os princípios da educação inclusiva. Os critérios interpretativos foram a coerência com os referenciais citados, a recusa de generalizações sobre o TEA, a distinção entre igualdade e equidade e a centralidade da participação da criança.

A análise possui caráter interpretativo e argumentativo. Não produz frequência, comparação entre grupos, avaliação de intervenção, resultado de aprendizagem ou relação causal. Como não houve situação ocorrida, também não existem período de campo, número de aulas analisadas, protocolo de observação, diário de campo, gravações, imagens ou registros pedagógicos a relatar. As proposições apresentadas devem ser lidas como possibilidades fundamentadas de reflexão e organização pedagógica, e não como resultados empíricos ou prescrições universais.

ASPECTOS ÉTICOS

13

Por não envolver participantes humanos nem utilizar dados pessoais, observações, entrevistas, imagens, gravações, documentos escolares ou registros de uma instituição, o estudo não expõe uma criança, família, profissional ou escola real. A situação foi integralmente criada para fins acadêmicos e pedagógicos; por essa razão, não há termo de consentimento, autorização de uso de imagem ou procedimento de anonimização associado a participantes, pois não existiram participantes nem material empírico.

A redação evita nomes, iniciais, datas, localizações, quantidades e características biográficas que pudessem simular a identificação de um caso. A condição do TEA é mobilizada apenas como dimensão conceitual da situação-problema, com o cuidado de não converter o diagnóstico em explicação automática de comportamentos ou em representação universal das pessoas autistas.

A utilização do TEA como elemento da situação hipotética requer, igualmente, cuidado ético e conceitual. A criança não é apresentada como representação de todas as pessoas com autismo, nem suas características são utilizadas para estabelecer um modelo universal de

comportamento. O diagnóstico é tratado como uma condição que pode estar associada a diferentes necessidades de apoio, sem apagar a singularidade da pessoa ou suas potencialidades.

Do mesmo modo, a análise procura evitar uma perspectiva que atribua exclusivamente à criança a responsabilidade pelas dificuldades de participação. A inclusão é compreendida como responsabilidade compartilhada entre os diferentes sujeitos e estruturas que compõem o processo educativo. Assim, as condições do ambiente, o planejamento pedagógico, as formas de mediação e as oportunidades de participação também são considerados elementos relevantes para a análise.

A natureza hipotética da situação integra o delineamento e define os limites das afirmações possíveis. Nenhuma passagem do artigo deve ser interpretada como descrição do comportamento de uma criança, da atuação de um professor ou das práticas de uma escola. O texto analisa uma possibilidade pedagógica abstrata, construída para aproximar referenciais sobre desenvolvimento infantil, inclusão e participação nas aulas de Educação Física.

Por fim, os argumentos apresentados são interpretados em articulação com a literatura científica, os documentos orientadores da Educação Infantil e a legislação brasileira pertinente. A metodologia adotada permite, dessa maneira, manter a discussão no campo da análise científica e pedagógica, distinguindo claramente a situação hipotética utilizada como recurso de reflexão dos dados que caracterizariam uma investigação empírica.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE

A PERGUNTA INFANTIL COMO SITUAÇÃO-PROBLEMA

Na situação pedagógica hipotética apresentada neste trabalho, a pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” constitui o ponto de partida para uma análise sobre desenvolvimento infantil, diferenças, regras e inclusão. A questão pode ser compreendida como uma tentativa da criança de atribuir sentido a uma situação na qual percebe que determinada regra parece ser aplicada de maneira diferente entre os integrantes do grupo.

Em uma situação dessa natureza, seria possível interpretar inicialmente a pergunta a partir da perspectiva da própria criança. Ao observar que um colega recebe determinada forma de apoio, possui uma possibilidade diferenciada de participação ou não é submetido exatamente às mesmas exigências em uma atividade, a criança pode compreender a situação a partir de sua própria experiência: se a regra existe para todos, por que aparentemente não é aplicada da mesma maneira?

Essa interpretação não permite concluir, entretanto, que a criança esteja sendo egoísta, preconceituosa ou incapaz de compreender o colega. A pergunta pode representar uma manifestação própria de alguém que está tentando compreender uma situação social que lhe parece contraditória. Conforme discutido anteriormente, o conceito piagetiano de egocentrismo cognitivo pode contribuir para compreender essa tendência de tomar o próprio ponto de vista como referência, sem que isso implique ausência de empatia ou impossibilidade de considerar a perspectiva do outro (PIAGET; INHELDER, 1993).

Nesse sentido, a pergunta pode ser pedagogicamente aproveitada. Em vez de simplesmente responder “porque ele é autista” ou “porque ele é especial”, uma possível intervenção consistiria em explicar que as pessoas podem necessitar de diferentes formas de ajuda para realizar uma mesma atividade. A resposta poderia utilizar situações concretas e próximas da experiência infantil: algumas crianças podem precisar de óculos para enxergar melhor, outras podem precisar de mais tempo para realizar uma tarefa e outras podem necessitar de ajuda para compreender ou executar determinada atividade.

O objetivo não seria produzir, nessa faixa etária, uma definição formal de equidade, mas favorecer experiências concretas que permitam à criança perceber que oferecer apoios diferentes não significa estabelecer maior valor ou privilégio para uma pessoa. A diferença de tratamento pode estar relacionada à necessidade de criar condições para que todos tenham possibilidade de participar.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CONSTRUÇÃO DA TOMADA DE PERSPECTIVA

A pergunta apresentada também pode ser analisada à luz do desenvolvimento cognitivo. No período pré-operatório, a criança amplia significativamente sua capacidade de representação, linguagem e compreensão simbólica, mas ainda está construindo formas de coordenar diferentes perspectivas e relações entre elementos de uma situação (PIAGET; INHELDER, 1993).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que uma criança pequena pode encontrar dificuldades para perceber imediatamente que duas pessoas submetidas a uma mesma atividade podem necessitar de condições diferentes para alcançar possibilidades semelhantes de participação. A situação hipotética coloca diante dela uma questão concreta: duas crianças participam da mesma aula, mas aparentemente não estão submetidas às mesmas condições.

A descentração, nesse contexto, pode ser estimulada por meio da mediação pedagógica. O professor pode favorecer perguntas que ajudem a criança a deslocar gradualmente o olhar de sua própria experiência para a experiência do colega: “Será que ele precisa da mesma ajuda que você?”, “O que poderia ajudá-lo a participar?” ou “Será que todo mundo aprende ou brinca exatamente da mesma maneira?”.

Essas perguntas não devem ser entendidas como um procedimento destinado a “corrigir” o pensamento infantil, mas como possibilidades de interação que ampliam as oportunidades de reflexão. A criança pode ser convidada a comparar situações, ouvir diferentes explicações e perceber que uma mesma atividade pode exigir formas distintas de apoio.

É importante, contudo, não estabelecer uma relação automática entre a pergunta da criança e o egocentrismo cognitivo. O fato de uma criança formular uma pergunta centrada em sua própria experiência não constitui evidência suficiente para classificá-la como egocêntrica. Como apontado anteriormente, a tomada de perspectiva desenvolve-se progressivamente e pode variar de acordo com a idade e com as características da tarefa (FRICK; MÖHRING; NEWCOMBE, 2014).

A situação hipotética, portanto, não é utilizada para “diagnosticar” o nível de desenvolvimento cognitivo de nenhuma criança. Sua função é possibilitar uma reflexão sobre como determinadas características do pensamento infantil podem dialogar com situações concretas de convivência e inclusão.

A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA NA ATIVIDADE

Outro aspecto central da situação hipotética refere-se à participação da criança com TEA na aula de Educação Física. Para analisar essa participação de maneira adequada, é necessário evitar que o diagnóstico seja utilizado como explicação automática para qualquer dificuldade apresentada.

Em uma situação dessa natureza, uma criança com TEA poderia encontrar dificuldades diante de determinados estímulos ambientais, mudanças na rotina, comandos pouco previsíveis, excesso de informações simultâneas ou formas de interação que não correspondam às suas necessidades de comunicação. Entretanto, essas são possibilidades e não características que possam ser atribuídas antecipadamente a toda criança com TEA.

O próprio conceito de espectro indica a diversidade existente entre as pessoas diagnosticadas. As necessidades de apoio podem variar significativamente, assim como as

formas de comunicação, interação, autonomia, aprendizagem e participação. Por isso, uma análise pedagógica responsável precisa considerar a criança concreta em seu contexto, e não apenas as características gerais associadas ao diagnóstico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Como a situação analisada neste artigo é hipotética, não existem dados que permitam afirmar que determinada reação seria provocada por sobrecarga sensorial, dificuldade de comunicação, mudança de rotina ou qualquer outro fator específico. Consequentemente, as possíveis manifestações apresentadas na situação devem ser compreendidas como possibilidades pedagógicas construídas para discussão, e não como comportamentos efetivamente observados.

Essa distinção é particularmente importante quando se aborda a Educação Física. A quadra pode apresentar sons, movimentação, deslocamentos, materiais diversos e múltiplas interações simultâneas. Esses elementos podem constituir desafios para algumas crianças, mas não se pode pressupor que todos os alunos com TEA responderão da mesma forma a esse ambiente. O planejamento deve considerar as características individuais e observar, em situações reais, quais condições favorecem ou dificultam a participação.

Nesse sentido, estratégias como organização da rotina, antecipação das atividades, utilização de recursos visuais, comandos objetivos, adaptação das regras e flexibilização das formas de participação podem ser consideradas possibilidades pedagógicas (KISTT; GONÇALVES, 2021; ALVES DOS SANTOS; MAGALHÃES COSTA; GOMES SALES, 2024; TEIXEIRA; DARONCO, 2022).

Essas estratégias não devem, entretanto, transformar-se em um conjunto rígido de procedimentos. Uma criança pode beneficiar-se de recursos visuais, enquanto outra pode responder melhor a demonstrações práticas; determinada atividade pode exigir redução de estímulos, enquanto outra pode favorecer justamente a exploração do ambiente. A intervenção pedagógica precisa ser construída a partir das necessidades concretas do aluno.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

A Educação Física pode desempenhar papel relevante na construção de experiências inclusivas porque envolve situações concretas de movimento, interação, cooperação, compartilhamento e negociação de regras. Na Educação Infantil, essas experiências estão relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC,

especialmente conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” apresentam especial relação com a situação discutida. O primeiro envolve experiências de convivência e construção de relações com os outros; o segundo contempla experiências relacionadas ao corpo, ao movimento e às diferentes formas de expressão corporal (BRASIL, 2017).

A partir desses referenciais, a inclusão não deve ser entendida como a simples permanência da criança com TEA no mesmo espaço físico que os demais alunos. Estar na quadra não significa, necessariamente, estar participando da experiência educativa. A participação exige que a atividade seja organizada de modo a possibilitar o envolvimento da criança, considerando suas formas de comunicação, seus interesses, suas necessidades e suas possibilidades.

Uma proposta de brincadeira coletiva, por exemplo, pode apresentar diferentes formas de participação. Uma criança pode executar determinado movimento integralmente, outra pode realizar apenas parte da sequência, outra pode precisar de demonstração visual e outra pode necessitar de maior tempo para compreender a dinâmica. Essas diferenças não precisam impedir que todas participem da mesma experiência.

A adaptação, portanto, não deve ser interpretada como exclusão da criança do currículo. Quando planejada adequadamente, pode constituir um recurso para ampliar sua participação. O objetivo não é retirar a criança da atividade comum, mas criar condições para que ela possa participar dela de maneira significativa.

Essa perspectiva também modifica a maneira como as regras são compreendidas. Regras são importantes para organizar as atividades e garantir a convivência, mas sua aplicação pedagógica não precisa ser confundida com tratamento absolutamente idêntico em todas as circunstâncias. Determinadas adaptações podem ser necessárias justamente para garantir que o propósito da atividade seja alcançado por crianças com diferentes condições de participação.

DIFERENTES APOIOS NÃO SIGNIFICAM PRIVILÉGIOS

A pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” permite discutir uma questão frequentemente presente nas relações entre crianças: a percepção de que alguém está recebendo um tratamento diferente. Para a criança pequena, essa diferença pode inicialmente parecer injusta, principalmente quando ainda não compreende as razões que justificam a adaptação.

A resposta pedagógica, portanto, precisa evitar tanto a negação da pergunta quanto a apresentação do colega como alguém que possui privilégios. Dizer simplesmente “ele pode porque é autista” pode reforçar uma compreensão baseada na diferença como marca de exceção. Uma abordagem mais inclusiva consiste em explicar que as pessoas possuem necessidades diferentes e que a escola organiza os apoios para possibilitar a participação de todos.

Essa explicação pode ser construída a partir de exemplos concretos e cotidianos. Uma criança que necessita de óculos recebe um recurso para enxergar; uma criança que apresenta dificuldade motora pode necessitar de uma adaptação para realizar determinada atividade; uma criança que precisa de mais tempo pode receber esse tempo. O princípio comum é que o apoio não constitui vantagem em si mesmo, mas uma condição que pode possibilitar a participação.

Essa compreensão aproxima-se do princípio da equidade, embora sua abordagem na Educação Infantil precise respeitar a capacidade de compreensão das crianças. Não se trata de introduzir conceitos jurídicos ou abstratos de maneira formal, mas de proporcionar experiências que permitam perceber que tratar com justiça não significa necessariamente fazer exatamente a mesma coisa com todos.

Na situação hipotética, essa pode ser uma oportunidade para que o professor trabalhe simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e a convivência. A criança que pergunta pode ser convidada a explicar por que considera a situação injusta, enquanto o professor pode ajudá-la a compreender as necessidades do colega. O diálogo pode favorecer a passagem de uma interpretação centrada exclusivamente na própria experiência para uma compreensão mais ampla da situação.

O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE

A maneira como o adulto responde à pergunta possui importância significativa. Uma resposta que desqualifique a dúvida — “não questione”, “porque ele é especial” ou “você precisa entender” — pode interromper uma oportunidade de aprendizagem. A pergunta, por outro lado, pode ser utilizada como ponto de partida para uma conversa sobre diferenças, necessidades e convivência.

A mediação docente pode ocorrer por meio de perguntas, exemplos, demonstrações e situações práticas. O professor pode ajudar as crianças a observar que os membros de um grupo não possuem necessariamente as mesmas características e que isso não impede a construção de experiências coletivas.

A mediação também pode envolver a própria organização da atividade. Em vez de apresentar a adaptação como uma exceção concedida exclusivamente ao aluno com TEA, o professor pode organizar diferentes possibilidades de participação para toda a turma. Dessa maneira, recursos que inicialmente seriam utilizados para uma criança podem beneficiar outros alunos.

Um recurso visual, por exemplo, pode facilitar a compreensão da sequência da atividade para toda a turma. A demonstração prática pode auxiliar crianças que têm maior dificuldade em compreender instruções exclusivamente verbais. A organização antecipada da rotina pode contribuir para que todos saibam o que acontecerá em seguida.

Essa perspectiva evita que os apoios sejam associados exclusivamente ao diagnóstico. Em vez de criar uma separação entre “aqueles que precisam” e “aqueles que não precisam”, o professor pode construir um ambiente em que diferentes recursos estejam disponíveis conforme as demandas da atividade.

O PROFISSIONAL DE APOIO E A RESPONSABILIDADE COLETIVA

A eventual atuação do profissional de apoio também permite discutir uma questão importante da inclusão escolar: a responsabilidade pela participação da criança com TEA não deve ser transferida integralmente para esse profissional. Esta discussão é apresentada em plano teórico e não descreve a presença ou a atuação de um profissional em situação efetivamente acompanhada.

20

A legislação brasileira reconhece, em determinadas circunstâncias, o direito ao acompanhante especializado para a pessoa com TEA incluída em classe comum do ensino regular (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014). Entretanto, a existência desse profissional não significa que a criança deva permanecer sob sua responsabilidade exclusiva durante as atividades.

Em uma perspectiva inclusiva, o profissional de apoio pode contribuir para a comunicação, a organização, a autonomia e a participação da criança, articulando-se com o professor responsável pela atividade. O planejamento pedagógico continua sendo uma responsabilidade do professor e da instituição.

Essa distinção é importante para evitar uma situação de inclusão apenas aparente, na qual a criança está fisicamente presente, mas permanece constantemente acompanhada de um adulto e afastada das interações com seus pares. O objetivo do apoio deve ser favorecer a autonomia e a participação, e não produzir dependência ou isolamento.

Na Educação Física, essa articulação pode ocorrer antes, durante e depois da atividade. O professor pode planejar previamente as estratégias, o profissional de apoio pode contribuir com informações relevantes sobre formas de comunicação e necessidades de suporte e, durante a atividade, ambos podem ajustar as estratégias conforme as demandas apresentadas.

Como este artigo não analisa uma experiência real, não se pretende afirmar como essa articulação ocorreria em uma instituição específica. A discussão apresenta possibilidades de organização pedagógica coerentes com os princípios da inclusão e com os referenciais utilizados.

DO COMPORTAMENTO INDIVIDUAL À ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

Um dos principais riscos ao discutir inclusão de crianças com TEA é concentrar toda a análise no comportamento individual. Quando uma criança não acompanha uma atividade, apresenta resistência, abandona uma proposta ou necessita de uma adaptação, pode surgir a tendência de perguntar apenas “o que há de errado com ela?”.

Uma perspectiva inclusiva propõe ampliar essa pergunta: o que, nessa atividade ou nesse ambiente, pode estar dificultando a participação?

Essa mudança não significa negar as características individuais da criança. Significa reconhecer que o comportamento resulta da relação entre a pessoa e o contexto. Uma atividade pouco previsível, uma instrução excessivamente longa, uma mudança inesperada de rotina ou uma quantidade elevada de estímulos podem constituir barreiras para determinadas crianças. Da mesma forma, estratégias de antecipação, organização espacial, apoio visual e flexibilização podem reduzir essas barreiras.

No caso do TEA, essa perspectiva é particularmente relevante porque as manifestações e necessidades de suporte são heterogêneas. Não existe uma única maneira de organizar uma aula inclusiva que possa ser aplicada a todas as crianças com TEA.

A análise da situação hipotética, portanto, não procura identificar “o comportamento autista” presente na cena. Procura discutir quais condições pedagógicas podem favorecer a participação de uma criança com TEA em uma atividade coletiva e quais oportunidades de aprendizagem podem ser oferecidas às demais crianças diante das diferenças existentes no grupo.

A DIFERENÇA COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A inclusão produz efeitos que ultrapassam a participação individual da criança com deficiência. Quando a turma convive com diferentes formas de comunicação, movimento,

aprendizagem e participação, todas as crianças têm oportunidades de ampliar suas experiências sociais.

A pergunta apresentada no início do artigo pode, nesse sentido, ser transformada em uma oportunidade de aprendizagem coletiva. Ao compreender que pessoas diferentes podem precisar de apoios diferentes, a criança pode ampliar gradualmente sua capacidade de interpretar situações sociais a partir de perspectivas que não sejam exclusivamente as suas.

Esse processo não acontece pela simples explicação verbal do professor. Ele pode ser favorecido por experiências concretas de cooperação, brincadeiras, resolução de problemas, negociação de regras e participação em atividades nas quais as crianças percebam diferentes formas de realizar uma mesma tarefa.

A Educação Física oferece condições particularmente favoráveis para esse tipo de experiência. O movimento permite experimentar, observar, imitar, cooperar e encontrar diferentes maneiras de realizar uma proposta. A própria natureza das brincadeiras pode favorecer a compreensão de que não existe apenas uma maneira correta de participar.

Assim, uma atividade inclusiva não precisa significar que todas as crianças executem exatamente os mesmos movimentos, no mesmo tempo e da mesma maneira. O que deve ser comum é a oportunidade de participar de uma experiência educativa significativa.

SÍNTESE ANALÍTICA

A análise da situação pedagógica hipotética permite identificar que a pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” possui potencial para desencadear diferentes níveis de reflexão. No plano cognitivo, pode ser relacionada ao processo pelo qual a criança pequena constrói progressivamente a capacidade de coordenar diferentes perspectivas. No plano social, envolve a percepção das diferenças existentes entre os membros do grupo. No plano pedagógico, exige do professor uma mediação capaz de transformar a dúvida em oportunidade de aprendizagem. No plano inclusivo, evidencia a necessidade de garantir condições diferenciadas de apoio sem produzir segregação ou estigmatização.

A situação também demonstra a importância de não separar desenvolvimento infantil e inclusão escolar. A criança que questiona a regra está aprendendo sobre o outro, sobre si mesma e sobre as relações sociais. A criança com TEA, por sua vez, participa de um contexto no qual as condições de comunicação, interação e aprendizagem precisam ser consideradas. O professor atua como mediador dessas relações, organizando experiências que permitam a participação do grupo.

Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser reduzida à presença física da criança com TEA na atividade. Ela envolve a possibilidade de participar, interagir, aprender e construir relações com os pares. Da mesma forma, a igualdade não deve ser confundida com a aplicação absolutamente uniforme de todas as regras e estratégias. Em determinados contextos, oferecer apoios diferentes é justamente o que permite assegurar oportunidades de participação.

A principal contribuição da situação hipotética, portanto, está em deslocar o foco de uma pergunta aparentemente individual — “por que ele pode e eu não?” — para uma questão pedagógica mais ampla: como a escola pode organizar suas práticas para que diferentes crianças possam participar de uma experiência comum?

Esse deslocamento permite compreender a inclusão como uma construção coletiva. A criança com TEA não deve ser reduzida ao diagnóstico; a criança que questiona a diferença não deve ser rotulada como egoísta ou preconceituosa; o profissional de apoio não deve ser transformado no único responsável pela inclusão; e o professor não deve ser visto como alguém que simplesmente aplica regras. Todos esses elementos fazem parte de uma dinâmica pedagógica na qual desenvolvimento, relações sociais, ambiente e práticas educativas se influenciam mutuamente.

Por se tratar de uma situação hipotética, as interpretações apresentadas não constituem conclusões sobre uma criança específica. Elas representam possibilidades de análise fundamentadas na literatura e nos documentos normativos discutidos neste artigo. Seu objetivo é contribuir para uma reflexão sobre como situações cotidianas de diferença e questionamento podem ser transformadas em oportunidades de aprendizagem e de construção de práticas inclusivas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo teve como ponto de partida uma situação pedagógica hipotética envolvendo uma criança com Transtorno do Espectro Autista e a pergunta formulada por uma criança diante da percepção de diferentes possibilidades de participação: “Se ele pode, por que eu não posso?”. A partir dessa situação, buscou-se refletir sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo infantil, diferenças entre os pares, inclusão escolar e práticas pedagógicas na Educação Física da Educação Infantil.

A análise teórico-reflexiva permitiu compreender que a pergunta infantil não precisa ser interpretada como manifestação de egoísmo, preconceito ou incapacidade de compreender o outro. À luz da perspectiva piagetiana, ela pode ser tomada como uma situação que possibilita

discutir o processo gradual de construção da tomada de perspectiva e da descentração. Entretanto, não é possível atribuir automaticamente uma pergunta dessa natureza ao egocentrismo cognitivo, uma vez que o desenvolvimento infantil é complexo e depende também das experiências sociais, das características da situação e das oportunidades de interação oferecidas à criança (PIAGET; INHELDER, 1993; FRICK; MÖHRING; NEWCOMBE, 2014).

A discussão sobre o TEA igualmente exige cautela. O diagnóstico não determina, por si só, a maneira como uma criança irá se comunicar, aprender, interagir ou participar de uma atividade. As características do espectro são diversas, assim como as necessidades de apoio de cada pessoa. Por essa razão, práticas pedagógicas inclusivas não devem partir de expectativas generalizadas sobre o comportamento de crianças com TEA, mas considerar suas características individuais, suas potencialidades e as condições concretas oferecidas pelo ambiente educativo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nesse sentido, a Educação Física pode constituir um espaço significativo para a construção de experiências inclusivas. As situações de movimento, brincadeira, cooperação, negociação de regras e interação entre pares podem favorecer experiências relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, especialmente aqueles relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

A inclusão, entretanto, não deve ser compreendida como simples presença física da criança com TEA no mesmo espaço que os demais alunos. Participar de uma atividade implica ter condições para compreender, interagir, experimentar e aprender. Dependendo das necessidades apresentadas em uma situação concreta, podem ser necessários diferentes recursos e estratégias, como antecipação da rotina, apoio visual, comandos objetivos, demonstrações práticas, flexibilização de determinadas regras e diferentes possibilidades de execução das atividades (KISTT; GONÇALVES, 2021; ALVES DOS SANTOS; MAGALHÃES COSTA; GOMES SALES, 2024; TEIXEIRA; DARONCO, 2022).

A partir dessa compreensão, a pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” pode ser transformada em uma oportunidade pedagógica para trabalhar, de maneira adequada à faixa etária, a compreensão de que pessoas diferentes podem necessitar de diferentes formas de apoio. A resposta educativa não precisa estabelecer uma oposição entre igualdade e diferença, mas favorecer a compreensão de que garantir condições de participação nem sempre significa oferecer exatamente os mesmos recursos, tempos ou estratégias a todas as crianças.

Essa perspectiva também reforça que a responsabilidade pela inclusão não deve ser transferida exclusivamente para o profissional de apoio. Conforme estabelecem a Lei nº 12.764/2012 e o Decreto nº 8.368/2014, existem garantias legais relacionadas à educação da pessoa com TEA, mas sua efetivação depende de uma organização escolar comprometida com a participação e a aprendizagem (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014). O profissional de apoio pode desempenhar papel relevante, mas sua atuação deve estar articulada ao planejamento pedagógico e ao trabalho desenvolvido pelo professor e pela equipe escolar.

Outro aspecto importante diz respeito à própria concepção de diferença. Quando uma adaptação é apresentada à criança apenas como um privilégio concedido ao colega com deficiência, existe o risco de reforçar a ideia de que a inclusão constitui uma exceção às regras comuns. Uma abordagem pedagógica mais inclusiva procura explicar que diferentes pessoas podem precisar de diferentes condições para participar de uma mesma experiência. Dessa forma, a diferença deixa de ser apresentada como vantagem ou desvantagem e passa a ser compreendida como parte da diversidade humana.

A articulação entre Piaget, os estudos sobre o TEA, a BNCC e a legislação brasileira contribui, portanto, para uma compreensão mais ampla da situação analisada. A perspectiva piagetiana possibilita discutir aspectos do desenvolvimento do pensamento infantil; os estudos sobre o TEA ajudam a reconhecer a diversidade das necessidades de apoio; a BNCC oferece referências para a organização das experiências educativas; e a legislação estabelece direitos e responsabilidades relacionados à inclusão. Nenhum desses referenciais, isoladamente, é suficiente para explicar a complexidade das relações estabelecidas em uma situação pedagógica inclusiva.

É importante destacar os limites deste estudo. Por se tratar de produção qualitativa, teórico-reflexiva e baseada em situação pedagógica hipotética, não foram realizadas observações de crianças, entrevistas, aplicação de instrumentos, acompanhamento de aulas ou análise de registros pedagógicos. Não existem, portanto, dados empíricos, período de campo ou quantidade de atividades analisadas. As interpretações não constituem resultados sobre uma criança ou escola e não podem ser generalizadas para todas as pessoas com TEA ou para todos os contextos de Educação Física.

A situação hipotética utilizada neste artigo cumpre, portanto, uma função analítica e didática. Seu objetivo foi criar uma situação-problema que possibilitasse aproximar diferentes referenciais e discutir possibilidades de intervenção pedagógica diante de uma questão que pode emergir no cotidiano da Educação Infantil. As estratégias apresentadas não devem ser

compreendidas como prescrições universais, mas como possibilidades que precisam ser avaliadas e ajustadas às características de cada criança, grupo e contexto escolar.

Dessa forma, a principal contribuição deste trabalho está em propor uma mudança de perspectiva: diante de uma pergunta infantil sobre uma diferença de tratamento, o desafio pedagógico não consiste simplesmente em justificar por que uma criança pode fazer algo que outra não pode. O desafio consiste em transformar a situação em oportunidade de aprendizagem sobre diferenças, participação, respeito, convivência e justiça.

A inclusão, nessa perspectiva, não significa fazer com que todas as crianças realizem exatamente as mesmas ações, da mesma maneira e no mesmo tempo. Significa construir condições para que todas possam participar de experiências educativas significativas, reconhecendo suas singularidades e oferecendo os apoios necessários para que possam aprender e conviver com os demais.

Assim, a pergunta “Se ele pode, por que eu não posso?” pode deixar de ser compreendida como um obstáculo à prática pedagógica e passar a constituir uma oportunidade de diálogo. Ao acolher a dúvida da criança, considerar as necessidades do colega e reorganizar as condições de participação, a escola pode transformar uma situação de aparente desigualdade em uma experiência concreta de aprendizagem sobre diversidade e inclusão.

26

Por fim, o trabalho reforça a importância de uma Educação Física comprometida não apenas com o desenvolvimento corporal e motor, mas também com a convivência, a participação e o reconhecimento das diferenças. Uma prática pedagógica inclusiva não elimina as diferenças entre as crianças; ao contrário, reconhece-as e busca criar condições para que elas possam compartilhar experiências, aprender umas com as outras e ocupar o espaço educativo como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALVES DOS SANTOS, Maria Clara; MAGALHÃES COSTA, Mara Jordana; GOMES SALES, Karen Christie. Habilidades e estratégias no âmbito da Educação Física Escolar relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): revisão integrativa. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 30, e-74365, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2023.74365>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/74365>. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2026.

FRICK, Andrea; MÖHRING, Wenke; NEWCOMBE, Nora S. Picturing perspectives: development of perspective-taking abilities in 4- to 8-year-olds. *Frontiers in Psychology*, v. 5, art. 386, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00386>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.00386/full>. Acesso em: 12 ago. 2026.

KISTT, Thiely; GONÇALVES, Patrick da Silveira. Desafios e estratégias na prática docente de professores de educação física com estudantes com transtorno do espectro autista. *Revista Biomotriz*, v. 15, n. 1, p. 246-258, 2021. Disponível em: <https://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/497/384>. Acesso em: 12 ago. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

TEIXEIRA, Raquel Pessoa; DARONCO, Luciane Sanchotene Etchepare. Desafios e possibilidades na inclusão de alunos e alunas com TEA nas aulas de Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 13, e578111333053, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.33053>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/33053/30016>. Acesso em: 12 ago. 2026.