



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGOS E ATIVIDADES FÍSICAS
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Baixa visão e Educação Física Escolar: a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas

Baja visión y Educación Física Escolar: la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas

Paulo Clepard Silva Januario¹

Diego Faria de Queiroz²

Graciele Massoli Rodrigues³

RESUMO

O presente relato é fruto de planejamentos sistematizados durante três anos nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), em uma escola pública na região metropolitana de São Paulo, no atendimento a turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. As experiências descritas ocorreram no período escolarizado do 3º ano ao 5º ano e a escola contava com uma estudante com prótese ocular e com baixa visão. As atividades foram planejadas considerando esse contexto, traçando estratégias com a equipe gestora e docente para sua efetiva participação. Para esse objetivo, a estudante e os(as) demais colegas da turma foram convidados(as) a compor os planejamentos das aulas, os quais ocorreram por meio de diferentes práticas corporais, incluindo diversificação e confecção de materiais. Nesses três anos, foi possível observar a ampliação do entendimento dos(as) estudantes acerca da diferença, da inclusão e da participação nas aulas como direito de todos(as) eles(as). A estudante com baixa visão, por sua vez, que no 3º ano evitava se aproximar dos(as) colegas nas práticas corporais, apresentou uma construção de vínculo, confiança e pertencimento, o que potencializou sua participação nas aulas de EFE e reverberou em outras atividades escolares. Dentre as diversas atividades realizadas, destacamos a sua participação nos festivais internos da escola, nas temáticas de lutas e futebol. Além disso, pontuamos a participação da família da estudante nas atividades escolares, que outrora apresentava certo distanciamento. Muitos avanços foram observados nesse período, principalmente no vínculo entre os(as) estudantes, no respeito às diferenças, nas adaptações das atividades e nas parcerias estabelecidas nos planejamentos com os(as) demais profissionais. Essa experiência reforçou a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas no ambiente escolar, pois mobilizou diferentes agentes e possibilitou evidenciar que as transformações ocorrem sob um planejamento construído por diferentes mãos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Baixa Visão. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

1 Universidade São Judas Tadeu – São Paulo, SP, Brasil
Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT-SP)
E-mail: clepardjs@gmail.com

2 Universidade São Judas Tadeu – São Paulo, SP, Brasil
Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT-SP)
E-mail: diegofqueiroz@outlook.com

3 Universidade São Judas Tadeu – São Paulo, SP, Brasil, Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – SP
Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
E-mail: graciele.rodrigues@saojudas.br



RESUMÉN

Este informe es el resultado de una planificación sistematizada a lo largo de tres años en las clases de Educación Física Escolar (EFE), en una escuela pública de la región metropolitana de São Paulo, de Educación Primaria. Las experiencias aquí relatadas ocurrieron en el período escolar del 3º al 5º año y el colegio contaba con una estudiante con prótesis ocular y baja visión. Las actividades se planificaron teniendo en cuenta este contexto, trazando estrategias con el equipo directivo y docente para la participación efectiva de la estudiante. Para ello, se invitó a la estudiante y a otros compañeros de la clase a crear planes de clase, que involucraron diferentes prácticas corporales, incluida la diversificación y la elaboración de materiales. Durante esos tres años, fue posible observar la ampliación de la comprensión de los estudiantes sobre la diferencia, la inclusión y la participación en las clases como un derecho de todo estudiante. La estudiante con baja visión, por su parte, que en 3er año evitaba acercarse a sus compañeros durante las prácticas corporales, mostró una construcción de vínculos, confianza y pertenencia, potenciando su participación en las clases de EFE, repercutiendo en otras actividades escolares. Entre las diversas actividades realizadas destacamos su participación en las fiestas internas del colegio, con temas de lucha y fútbol. Se observó la participación de la familia de la estudiante en las actividades escolares, que anteriormente mostraban cierta distancia. Se observaron muchos avances en este tiempo, principalmente en el vínculo entre los estudiantes, el respeto por las diferencias, la adaptación de actividades y las alianzas establecidas en la planificación con otros profesionales. Esta experiencia reforzó la necesidad de prácticas pedagógicas inclusivas y colaborativas en el ámbito escolar, ya que movilizó a diferentes agentes y permitió demostrar que las transformaciones ocurren bajo una planificación construida por diferentes manos.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Visión Baja. Prácticas Pedagógicas Inclusivas.

Introdução

Arquitetada nos currículos oficiais das escolas brasileiras, a Educação Física (EF), atualmente, está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996, 2018).

Na BNCC, a EF está situada na área de Linguagens, ao lado dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, que organizam as práticas de aprendizagens dentro de um caráter histórico e contextual, com o objetivo de oportunizar aos(às) estudantes “[...] participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [...]” (Brasil, 2018, p. 63). Não podemos esquecer que essas manifestações da linguagem são produtos oriundos do universo sociocultural, emanados da interlocução com o *Outro* (Brasil, 2018).

Por sua vez, a constituição da EF, no campo educacional formal no Brasil, perpassou por diversas mudanças históricas, em que o corpo, nos dias hodiernos, é entendido não apenas como “corpo biológico”, mas, sim, um “corpo sujeito”, com intencionalidade e expressividade, cujo braço de conhecimentos ultrapassa os de cunho biologicista, com aporte nas Ciências Humanas e Sociais, bem como nos processos e vivências da linguagem (Grellmann, Rodrigues, 2021).



Essas vivências da linguagem podem ser compreendidas como as competências específicas da área, que pontua, de maneira geral, direcionamentos do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, tais como:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 62).

Dentre as formas de comunicação, por meio das quais as mais variadas atividades humanas se desenvolvem, podemos caracterizar as linguagens como multimodal, expressas pela forma verbal (oral, visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, na contemporaneidade, digital (Brasil, 2018). Na escola básica, especificamente no Ensino Fundamental, essas múltiplas formas de linguagens têm a finalidade de fazer com que o(a) discente expresse e compartilhe “[...] informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (Brasil, 2018, p. 65).

Nesse sentido, a Educação Física Escolar (EFE), por meio da tematização das práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura) em suas múltiplas formas (Brasil, 2018), pode contribuir para o processo inclusivo de alunos(as) com e sem deficiência (Greguol, Malagodi, Carraro, 2018; Silveira *et al.*, 2019).

Todavia, Machado e Carvalho Junior (2019), ao analisarem as publicações entre 2009 e 2017 sobre inclusão e deficiência visual, com ênfase na escola, nos Anais de um importante evento científico da EF, concluíram que, das 606 publicações encontradas, apenas 9 trabalhos abordaram a inclusão, e nenhum trabalho, de maneira específica, abordou a pessoa com deficiência visual, demonstrando poucas publicações ligadas aos temas.

Assim, esta pesquisa, compartilhada por meio de relato de experiência, se justifica e se sustenta nos pilares das práticas pedagógicas inclusivas na EFE com foco na pessoa com deficiência visual. Apresentaremos um panorama de atividades corporais diversificadas, desenvolvidas durante três anos nas aulas regulares de EFE, embasadas nas demandas de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de São Paulo, no atendimento às turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EFAI).



Em destaque, trazemos algumas experiências ocorridas no período escolarizado do 3º ao 5º ano do EFAI, entre os anos de 2017 a 2019, em uma unidade dessa rede de ensino que contava com uma estudante com baixa visão. Por causa congênita, ela possui uma prótese ocular unilateral e apresenta uma baixa visão adquirida, com potencial de 25% da visão preservada. Vale mencionar que somente em março de 2021, com a sanção da Lei nº 14.126/2021, a visão monocular passou a ser reconhecida oficialmente como deficiência sensorial do tipo visual para todos os efeitos legais (Brasil, 2021). Nossa intenção com o presente relato é compartilhar práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EFE, de modo que professores(as), ao analisá-las e refletirem sobre elas, possam se inspirar, adaptar e melhorar tais ideias para as suas respectivas realidades e os contextos nos quais atuam, para, assim, proporcionar e fortalecer a inclusão das pessoas com baixa visão na EFE.

2 Desenvolvendo práticas inclusivas na EFE: o planejamento coletivo e participativo

Trazer à tona práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar com a experiência daqueles(as) que vivenciam os desafios inerentes à escola é valorizar e reconhecer os saberes produzidos naquele espaço e dos diversos sujeitos envolvidos (Florêncio, Gomes-da-Silva, 2017). A pesquisa pedagógica caminha nesse sentido, de reconhecer esses saberes e investigar as questões que envolvem a prática profissional do(a) professor(a) e a realidade escolar (Lankshear, Knobel, 2008).

Sob essa lógica, a unidade de ensino deste relato faz parte da rede pública, localizada numa área periférica de um município da Grande São Paulo/SP. Das nove turmas, em cada período (matutino/vespertino), em que o autor principal deste relato ministrava aulas de EFE, apenas uma estudante (do período vespertino) apresentava a característica de baixa visão. O contexto dessa unidade escolar, assim como de tantas outras, traz desafios constantes nas questões relacionadas à inclusão escolar, compreendendo-se que a inclusão de todos(as) os(as) estudantes não está circunscrita apenas ao olhar para deficiências ou transtornos, mas também aos aspectos sociais, econômicos, culturais e pessoais, isto é, necessita contemplar toda diversidade humana (Cruz, Tassa, 2017; Januario, Rodrigues, 2022; Stainback, Stainback, 1999).

Logo, os planejamentos pedagógicos das atividades foram sistematizados nesse contexto amplo da perspectiva inclusiva, que contou, em alguns momentos, com a participação da equipe gestora e da pedagoga da turma. Vale destacar que a estudante já frequentava a unidade escolar em outro período, por essa razão, a equipe gestora, os funcionários e docentes já conheciam a jovem e sua família. Adicionalmente, é importante pontuar que a escola conta com um profissional de apoio às atividades inclusivas, chamado de “agente de inclusão



escolar⁴; entretanto, por causa da demanda de acompanhamento de outros(as) estudantes com deficiência, sua presença nas aulas de EFE era inconstante. Dessa maneira, o professor de EF ministra as aulas, na maior parte do tempo, sem apoio desse profissional.

Para o professor de EF, a participação efetiva da estudante nas aulas e seu engajamento com a turma configuraram-se em um grande desafio, adensado pelo envolvimento da turma com os processos inclusivos. Toda a turma – incluindo a estudante com baixa visão e os(as) demais discentes – foi convidada a compor os planejamentos das aulas de EFE, sugerindo e opinando a respeito dos temas e práticas corporais a serem experienciados.

Esse planejamento participativo, no qual o(a) estudante exerce a sua autonomia e participa ativamente das decisões, pode conduzir à maior participação e entusiasmo durante as aulas de EFE (Queiroz, T., Queiroz, D., 2019), fato relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, sendo um movimento de construção flexível, pode favorecer a elaboração de novas temáticas, de acordo com as demandas das turmas. Vale mencionar que, desde o início do ano letivo, a intencionalidade pedagógica estava em colocar os(as) estudantes no processo de construção e produção das aulas de EF, tornando este um espaço democrático, com momentos mais participativos e inclusivos (Farias *et al.*, 2017).

As aulas de EF aconteciam duas vezes por semana, com duração de 60 minutos cada. A estudante sempre participou das atividades escolares, em alguns momentos com o apoio do agente de inclusão, porém, como já mencionado, a presença desse profissional não era constante nessas aulas devido à demanda escolar. Assim as ações eram conduzidas exclusivamente pelo professor, que contava com cerca de 30 estudantes frequentes nessa turma. Contudo, com a parceria realizada com a gestão escolar da unidade, em algumas atividades específicas durante o ano, foi possível contar com a presença daquele profissional.

Mesmo com o diagnóstico de cegueira em um dos olhos e visão subnormal no outro, a estudante se locomovia pela unidade escolar sem muitas dificuldades, mas era imprescindível a utilização dos óculos. O espaço contava com a sinalização do piso tátil, que também auxiliava na visualização dos locais dentro da escola, como salas, pátio, refeitório, banheiros, biblioteca, e da parte externa da unidade, como parques, quadra e horta educativa.

No 3º ano do EFAI, sua participação nas aulas de EF se dava com algumas queixas relacionadas aos(as) colegas de sala, alegando um distanciamento por motivos de relacionamento, principalmente, no apoio às atividades em sala e nas aulas de EF, pois os(as) colegas que se aproximavam para auxiliá-la realizavam determinadas atividades depressa demais, o que dificultava seu acompanhamento. Ocasionalmente, discussões entre os(as) estudantes e até quedas ocorreram durante as práticas corporais, gerando apreensão por parte do professor.

4 Profissional de apoio à inclusão, com formação no Ensino Médio, que tem por atribuições acompanhar os(as) estudantes com deficiência nas atividades do cotidiano escolar, na alimentação e nos cuidados higiênicos.



Devido a esses acontecimentos, em algumas reuniões pedagógicas, o professor de EF e a pedagoga que acompanhavam a turma pautavam essas situações para que o corpo docente e a gestão escolar auxiliassem na resolução desses conflitos. Rodas de conversas foram realizadas com a turma para direcionar essas questões levantadas pela estudante, no sentido de construir uma relação mais inclusiva na interação com os *Outros* e com as práticas corporais, visto que a turma também contava com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que frequentava esporadicamente as aulas, devido a questões de saúde.

Assim, conforme Farias *et al.* (2017), a intenção de trazer os(as) estudantes para a sistematização dos planejamentos pedagógicos está no esforço de que eles(as) reconheçam que produzem conhecimentos por meio do compartilhamento das próprias vivências, redimensionando e ampliando os seus conhecimentos relacionados à cultura e às práticas corporais. Isso não significa que eles(as) farão somente o que desejam nas aulas de EF, mas que essa produção e construção de conhecimentos é direcionada por objetivos pedagógicos firmados pelo(a) professor(a), de forma que a participação possa se consolidar na seleção de temas e práticas dialogadas em aula (Farias *et al.*, 2017).

No início de 2017 foram realizadas conversas em aula para levantarmos possibilidades de práticas corporais que favorecessem a participação de todos(as). Com o decorrer dos anos, essa dinâmica já estava incorporada no entendimento dos(as) estudantes, em quem a construção de propostas para aulas estaria alicerçada na premissa da participação de todos(as), independentemente de suas características individuais, implicando em práticas adaptadas quando fosse necessário.

O momento em registro nesta seção (Figura 1) mostra a negociação dos objetivos pedagógicos trazidos pelo professor firmada com todos(as) os(as) discentes. Para compor o planejamento do respectivo ano escolar, escolhemos explorar as rodas cantadas, brincadeiras envolvendo histórias (trazidas pelas pedagogas das turmas) e as brincadeiras populares (pega-pegas, mãe da rua, barra-manteiga, siga o mestre, corre cotia etc.).

Em destaque, as brincadeiras musicais já estavam incorporadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, no formato de projeto permanente de atividades rítmicas e expressivas das aulas de EF com as turmas dos anos anteriores, assim como detalhado em Januario, Morais e Rodrigues (2018). Para tanto, foi utilizada uma brincadeira musical de identificação sonora, que se tratava de uma adaptação da brincadeira “cabra-cega”, que trazia uma consciência inclusiva pela experimentação de diferentes papéis na atividade.

Tal vivência, lembrada pela turma do 3º ano do EFAI e solicitada com frequência pelos(as) próprios(as) estudantes, era uma das preferidas da estudante com baixa visão, que relatou não possuir instrumentos musicais em casa, apesar de ter grande apreço por eles.

Os desafios implementados durante a brincadeira com movimentos corporais na direção dos sons e dos diversos instrumentos musicais eram motivos de bastante euforia e diversão.

Figura 1. Brincadeiras populares: cabra-cega (à esquerda) e roda (à direita)



Fonte: Acervo dos autores (2017).

Descrição da Figura 1: Na fotografia à esquerda, os(as) estudantes estão realizando a brincadeira cabra-cega adaptada para identificação de sons emitidos por instrumentos musicais diversos tocados por ele(as) mesmos, em que há um(a) estudante na posição de pé, vendado(a), movimentando o corpo na direção do som. Na fotografia à direita, os(as) estudantes estão na quadra da escola, brincando em roda ao som de instrumentos musicais.

A estudante com baixa visão demonstrava muita alegria em realizar essas brincadeiras. Na cabra-cega musical escolhia instrumentos percussivos e ao tocá-los buscava ajudar o(a) colega que estava vendado(a), tocando mais forte à medida que ele(a) se aproximava. Quando eram realizadas outras brincadeiras musicais na quadra, em roda, por exemplo, ela escolhia os mesmos instrumentos percussivos.

Tanto apreciando os instrumentos quanto participando nas brincadeiras em roda, as questões relacionais apontavam para uma mudança, em que os(as) colegas regulavam a velocidade das brincadeiras, para que ela participasse. Os recursos utilizados para as adaptações das atividades foram instrumentos musicais construídos com materiais recicláveis, equipamento de som, músicas populares infantis, vendas com panos ou óculos adaptados com lentes vendadas etc.

Ainda durante o ano de 2017, diversas brincadeiras de corrida envolvendo “pega-pega” e jogos como “pique-bandeira”, “nunca 3”, “queimada”, entre outros, despertaram o interesse dos(as) estudantes pelo atletismo. Considerando as dificuldades de espaço na unidade



escolar e mantendo os objetivos inclusivos na construção das atividades, algumas práticas corporais com circuitos motores diversos (de atletismo e brincadeiras pré-desportivas) foram surgindo no último semestre do respectivo ano e incorporadas com participação de todos(as).

Nesse momento, as questões relacionais apresentadas pela estudante no início do semestre já não eram presentes. A turma vinha compreendendo melhor as diferenças e, sempre quando um(a) colega sugeria uma mudança de curso numa determinada atividade, mesmo durante as práticas adaptadas do atletismo, outros(as) já questionavam como seria uma adaptação segura para a movimentação do guia no auxílio da estudante com baixa visão bem como pensavam na prática caso o colega com TEA estivesse presente, mostrando que a postura dos(as) estudantes mudou e, conseqüentemente, que as relações intrínsecas sobre o processo inclusivo e a diversidade se fizeram presentes, para além da mediação do professor, via autonomia desses(as) estudantes.

3 As experiências com futebol adaptado em ano de Copa do Mundo de Futebol

No ano seguinte, em 2018, o principal assunto nos corredores, nas salas de aula e, principalmente, nas aulas de EF foi a Copa do Mundo de Futebol masculino, que ocorreu na Rússia no mês de junho. Movidos pelo sentimento afetivo pelo esporte, os meninos da turma já ensaiavam a formação de times, com um olhar excludente para as meninas e para os(as) colegas que julgavam ser menos habilidosos(as).

Salientamos o estudo de Filgueiras *et al.* (2007), em que o esporte futebol foi tido como o preferido entre quase metade dos estudantes e, inversamente, quase metade das estudantes relataram não apreciar a modalidade. Esses(as) autores(as) alertam que a realização das aulas de EF, em turmas mistas, “[...] pode gerar comparações e conflitos diante das diferenças socialmente construídas em relação às habilidades e aos conhecimentos acerca desta modalidade [...]” e que uma mediação pedagógica pode ser benéfica (Filgueiras *et al.*, 2007, p. 28).

As rodas de conversa foram cruciais, dentro e fora da sala de aula e na quadra, e com a temática sendo trabalhada pelas pedagogas. Com isso, outros olhares foram surgindo nas aulas de EF. Logo, temas mais polêmicos foram debatidos em aula, pautando a construção das práticas corporais no planejamento pedagógico, tal como os salários dos(as) atletas, torcidas organizadas e o futebol feminino.

Essas conversas se tornaram temas de estudo em casa e compuseram a construção de trabalhos didáticos apresentados pelos(as) estudantes(as) e fixados no pátio da escola como exposição, valorizando o protagonismo feminino na luta pelo esporte. Outras turmas foram convidadas para apreciar o conhecimento produzido por meio da pesquisa e problematiza-

ção dos temas envolvendo futebol. Na Figura 2, podemos observar algumas práticas corporais adaptadas experienciadas, dentre elas está uma em que os(as) estudantes nomearam de “futebol sentado”.

Figura 2. Futebol adaptado: futebol sentado e futebol com caixa de sapatos “sapatotó” (à esquerda), “pebolim humano” e futebol de latas (à direita)



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Descrição da Figura 2: Na primeira fotografia à esquerda, os(as) estudantes estão sentados no chão da quadra, com coletes nas cores verde e amarelo; estão com as mãos levantadas aguardando a bola ser arremessada. Na outra foto à esquerda, há uma caixa de sapatos adaptada como uma mesa de pebolim, com prendedores de roupas sendo os jogadores, presos com palitos. Em uma das fotografias à direita, a estudante com baixa visão está segurando uma corda, amarrada de um lado a outro da quadra, e está chutando uma bola de futebol; ao lado estão outras estudantes observando, ambas segurando a corda, jogando o “pebolim humano”. Na outra foto à direita, a estudante com baixa visão e uma colega estão agachadas na quadra, jogando futebol com latas.

Na atividade “pebolim humano”, a estudante com baixa visão ficava posicionada sempre ao lado de um(a) colega, nas cordas intermediárias, para que os chutes mais fortes dos(as) demais não lhe oferecessem risco. Essa ação foi acordada com a turma, incluindo a estudante com baixa visão, que participou dessa conversa, pois assim reduziria as chances de acontecer algum acidente durante a prática corporal. Mesmo com esse cuidado da turma, a estudante relatava certo receio em jogar com os meninos, pois em alguns momentos eles chutavam forte. Dessa maneira, em alguns momentos, realizamos jogos femininos e masculinos, e nos mistos redobrávamos a atenção.



Importante destacar que, na prática do “futebol sentado”, os(as) estudantes(as) se revezavam no apoio à estudante com baixa visão, no sentido de evitar que a bola chegasse com força para ela, inclusive, auxiliando-a no direcionamento dos passes para os(as) colegas de equipe e no arremesso na meta. A estudante relatou durante as práticas que nunca tinha vivenciado o jogo de futebol com os pés, pois tinha medo de se machucar, visto que sua experiência com a modalidade era apenas a partir do seu contato com o que a mídia televisiva divulgava. Da maneira como estavam praticando, com as mãos, a estudante dizia que era mais divertido de jogar; destacou positivamente, também, o cuidado dos(as) colegas durante a prática.

O futebol de latas foi também uma prática bem interessante e requisitada pelos(as) estudantes. Iniciamos, na sala de aula, a brincadeira do futebol de tampinhas dispostas nas mesas, utilizando os dedos com “petelecos” em tampinhas de garrafas PET. Em três lances, passando uma tampinha entre outras duas, a jogada era finalizada com um “peteleco” em uma trave de gol montada com as duas mãos.

A estudante mostrou-se bem ágil no futebol de tampinhas, não sendo necessário adaptar a atividade, apenas realizando-a sentada em uma cadeira, para que ficasse mais próxima da mesa de jogo. Refletimos, em sala, como seria realizar esse futebol na quadra, transpondo para objetos maiores, e logo veio a sugestão das latas. Os alvos (traves de gols) foram objetos variados: cones, minitraves, cones pratos, cadeiras, garrafas PET etc. Na quadra, cada jogador(a) necessitava agachar-se para realizar as jogadas e, em vez de petelecos, era necessário empurrar as latas. A estudante com baixa visão não apresentou dificuldades, pelo contrário, fez jogos em confrontos individuais, duplas e em equipes.

Outras formas de vivenciar o futebol foram discutidas em aulas a partir de vídeos pesquisados na plataforma on-line YouTube. Assistir ao futebol de cegos, praticado por pessoas com deficiência visual, trouxe a dimensão do esporte paralímpico, que, até então, era desconhecido para boa parte dos(as) estudantes, inclusive pela estudante com baixa visão, que demonstrou surpresa ao descobrir a história vitoriosa da equipe brasileira masculina e a existência de uma equipe feminina de futebol de cegos, pouco divulgada na mídia, o que suscitou novas discussões sobre a invisibilidade da mulher no esporte.

Após estudar as características do futebol de cegos, foram discutidas modificações para adaptar a prática à realidade da escola. Depois de algumas vivências na quadra, com o auxílio da estudante com baixa visão e do agente de inclusão, decidimos, conjuntamente, passar para outra forma de jogar futebol. A motivação para isso ocorreu pela dificuldade em se jogar num espaço tão pequeno, devido à quadra da escola apresentar dimensões estruturais que não favorecessem a segurança para tal fim. A ideia construída partiu do jogo em duplas, de forma que um(a) estudante ficasse vendado e o outro apoiasse a movimentação.



Contudo, diferentemente do observado em D. Queiroz e T. Queiroz (2019), em que a motivação dos(as) estudantes esteve presente na atividade futebol de cegos, o *feedback* da turma deste relato não foi tão satisfatório, pois queixas surgiram, tanto da dificuldade de ser o guia do(a) colega, da velocidade do jogo e o domínio da bola, como também relativas às eventuais colisões com outros(as) colegas, paredes, grades e até na comunicação com sua própria dupla e demais companheiros(as) da equipe.

A adaptação da bola de futsal foi uma das questões discutidas, visto que a unidade escolar não dispunha da bola com guizo. A solução do professor, dentre os materiais disponíveis, foi embrulhá-la com papel celofane, o que facilitou o reconhecimento do direcionamento da bola por meio do percurso sonoro; no entanto, é preciso destacar que o barulho no entorno da quadra foi também um dificultador para a vivência dos(as) estudantes na atividade.

A experiência dessa temática foi importante para problematizar as questões envolvendo a deficiência visual, a sociedade, a presença feminina no esporte e a acessibilidade dos espaços escolares, trazendo à tona outra dimensão para a ampliação do conhecimento, implicando na importância da luta por ambientes educacionais mais inclusivos (Falkenbach *et al.*, 2007; Januario, 2019).

A temática continuava recebendo atenção por causa do movimento da Copa do Mundo de Futebol e, não distante, novas práticas foram surgindo vindas do professor, dos(as) estudantes dessa turma e de outras, como também advindas das pesquisas realizadas em casa com as famílias. Além das já descritas neste relato, muitas outras práticas corporais inspiradas no futebol foram adaptadas para a realidade escolar e para os(as) estudantes com deficiência, como: futebol de bolas de meia; futebol com duas ou mais bolas; futebol de dedos (com bolinhas de pingue-pongue); futebol de duplas; futebol reduzido; futebol de caixa de sapato ou “sapatotó”. A última e o futebol nas cordas – ou como os(as) estudantes batizaram, “pebolim humano” – foram de grande repercussão na escola.

Outras variações do esporte eram comumente mencionadas pelos(as) estudantes, sendo o futebol de botão e o pebolim de mesa práticas presentes no cotidiano escolar naquele momento. Vale destacar que nos intervalos era possível observar os(as) estudantes jogando, na área externa da unidade, o popular “futebol de latinha” ou com garrafinhas. Corriqueiramente, as meninas marcavam presença nesses jogos externos fora da aula de EF, como também a estudante deste relato estava nessas brincadeiras.

Tamanha foi a repercussão dessas práticas pedagógicas que o professor, a equipe gestora, os(as) docentes e funcionários(as) realizaram dois eventos internos com as temáticas Festival de Pebolim Humano e Festival de “Sapatotó”, com participação de toda a escola. Nesses eventos, os(as) estudantes também apresentaram seus trabalhos de pesquisa para



outras turmas, como forma de compartilhar os conhecimentos acessados com a temática realizada nas aulas de EF. A estudante com baixa visão participou de todos esses momentos, registrados em fotografias, e recebeu os certificados de participação nos eventos. Em especial, o “sapatotó” foi desenvolvido pelos(as) próprios(as) estudantes a partir de itens confeccionados com materiais recicláveis, como caixas de sapatos, palitos de sorvete, cola, fitas coloridas, prendedores, tintas, canetas, entre outros, como é possível conferir na Figura 2.

4 As experiências com os jogos de precisão adaptados

Seguimos para o ano de 2019, em que a turma recebia novos(as) estudantes para o 5º ano do EFAI. Nessa etapa do ciclo de escolarização, dentre as pesquisas e o levantamento dos conhecimentos abordados nos anos anteriores, decidimos explorar os jogos e brincadeiras de precisão. Logo, os questionamentos surgiram quanto à participação da colega com baixa visão nessas atividades e, após pesquisa na sala de informática e seleção de vídeos para aprofundamento da temática, elencamos práticas corporais possíveis de adaptação para a realidade dela e da turma.

A pesquisa seguiu para algumas tarefas em casa com a possibilidade de cada estudante escolher uma prática de precisão e trazer para a roda de conversa e posterior vivência em quadra com os(as) colegas. À medida que traziam resultados da investigação, as práticas eram discutidas na sala de aula ou na quadra, elencadas e votadas para uma sequência de experimentações. Vídeos de suporte também foram acessados para aprofundamento dos conhecimentos sobre cada prática corporal, bem como a consulta aos esportes de precisão orientados pela BNCC (Brasil, 2018).

A bocha e o tiro ao alvo foram as escolhas da turma, adaptando tipos de objetos, bolas para os arremessos e a distância dos alvos para a estudante com baixa visão. A alteração da distância foi requisitada por ela, que tinha pesquisado em casa a modalidade bocha paralímpica e outra brincadeira, a bolinha de gude. O jogo de bolinha de gude surgiu em aulas seguintes, sendo pontuado por algumas famílias como a única vivência de precisão que lembravam ter experienciado.

As práticas corporais foram desenvolvidas em vários espaços da escola. O jogo de bola de gude, por exemplo, foi realizado na área dos parques, pois o piso era propício para jogar a bolinha e construir os alvos com fita-crepe. Outros jogos foram realizados dentro da quadra, entre eles, o jogo de dardos, e tiveram adaptadas as distâncias para o alvo. No arremesso e na bocha, foram utilizados diversos tamanhos de bolas e tipos de materiais, como alvos recicláveis feitos de garrafas PET e papelão (caixas de ovos) (Figura 3). A estudante com baixa visão participou de todos os jogos de precisão e em alguns pediu para jogar sem as adaptações,

como os(as) demais colegas, pois comentava que “gostava do desafio”. A variedade de materiais, cores e tamanhos também facilitava a identificação dos alvos, segundo ela.

Figura 3. Jogos e brincadeiras de precisão: dardos (à esquerda), arremesso (foto central) e arremesso de bolinhas de pingue-pongue (à direita)



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Descrição da Figura 3: Na fotografia à esquerda, está a estudante com baixa visão, na quadra esportiva, arremessando um dardo em direção a um alvo pendurado na parede. Na foto central, os(as) estudantes estão na quadra correndo para arremessar a bola num alvo feito de bambolê, amarrado em duas garrafas PET cheias de areia. Na foto à direita, os(as) estudantes estão em fileiras na quadra, jogando bolinhas de pingue-pongue em alvos feitos com caixas de ovos.

A repercussão da temática tomou proporção também nas reuniões pedagógicas semanais do corpo docente e da gestão escolar. As práticas corporais foram levadas para essas reuniões pedagógicas entre os(as) docentes a pedido da própria gestão da unidade. Os(As) professores(as) pontuaram a versatilidade do tema em proporcionar experiências corporais diferentes para os(as) estudantes, principalmente no cuidado da adaptação para a estudante deste relato. Foi também reiterada a importância da pesquisa em casa com as famílias.

Nessa formação docente, sugeriu-se a realização de uma oficina com a temática em um evento com as famílias. Isso ocorreu no último sábado letivo do semestre. Tal sugestão foi levada aos(as) estudantes, que escolheram as práticas que seriam apresentadas na oficina, sendo as brincadeiras de dardos e bolinha de gude as mais votadas para o evento, visto a limitação de o espaço escolar ser reduzido para desenvolver outras práticas.

Foi também realizado um momento avaliativo da temática, em que todos(as) preencheram um formulário eletrônico com questões levantadas em aulas. Os(As) estudantes demonstraram domínio do tema. Em destaque, pontuamos que a estudante com baixa visão



realizou a atividade em um formulário adaptado com fonte de texto ampliada. Essa adequação foi combinada com ela para que ficasse mais confortável para a leitura. Ao final, ela relatou lembrar-se de todos os momentos citados na atividade avaliativa. Na sequência, as questões sobre as práticas corporais de precisão do formulário foram trazidas em aula e, em discussão, verificamos que os(as) estudantes dominavam praticamente todas as respostas do formulário.

5 Temática de lutas na escola, desenvolvimento de práticas inclusivas

No segundo semestre de 2019, novas conversas trouxeram à tona perspectivas de trabalho com a temática “Lutas”, o que gerou certa desconfiança na equipe gestora por desconhecer o assunto desvincilhado da ideia de “briga” e por entender que o tema poderia potencializar episódios de agressão. Sendo assim, como possibilidade de momento formativo, o tema foi apresentado em reunião pedagógica, com o suporte do material “Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento”, na unidade que trata a respeito das lutas (Rufino, 2014).

A receptividade da proposta pela gestora e pelo corpo docente foi modificada, desmistificando as ideias equivocadas a respeito do tema. A temática foi amparada no planejamento participativo e pela intencionalidade pedagógica de promover vivências significativas na convivência e respeito ao(à) *Outro(a)*. Foi acordada a possibilidade de apresentar a temática anteriormente às famílias para dirimir eventuais incompreensões.

Dessa forma, na entrada do semestre, em reunião com as famílias, apresentamos a proposta do tema e, para surpresa da equipe docente, alguns responsáveis já praticavam algum tipo de luta e posicionaram-se em apoio ao trabalho pedagógico. Em vista disso, iniciamos a reflexão e enfatizamos a necessidade de trazer essas práticas corporais de forma respeitosa, segura e inclusiva, uma vez que buscamos adaptar as práticas para a realidade das turmas e da escola.

Com intuito de promover um ambiente de respeito mútuo entre todos(as) e considerando a chegada de novos(as) estudantes, promovemos alguns jogos cooperativos com variações da “corrida do saco”, “pega-pegas” de equipes, como a “corrida corrente” e “corrida de duplas”, para assim promover a construção de vínculos e o respeito às diferenças presentes na turma, principalmente com relação à estudante com baixa visão. Paralelamente a essas propostas, realizamos o levantamento dos conhecimentos prévios e surgiram relatos de práticas corporais envolvendo lutas, e, com isso, iniciamos a construção de práticas adaptadas com pesquisas sobre o tema.

Com base no material de Rufino (2014) e analisando as contribuições que surgiram nas aulas seguintes, dividimos as vivências com lutas por distâncias entre os oponentes.



Distribuímos os(as) estudantes em quatro grupos, para a realização do registro dos conhecimentos por meio da produção de cartazes. Liderado pela estudante com baixa visão, o grupo das lutas de “curta distância” trouxe práticas envolvendo o judô, o sumô e a luta indígena *huka-huka*⁵; já o grupo de “média distância” trouxe o boxe, a capoeira e o caratê; na sequência o grupo “longa distância” trouxe a esgrima e o *kendo* como exemplos; por fim, o grupo das lutas de “distância mista” trouxe o *mixed martial arts* (MMA)⁶, mesclando o jiu-jítsu e o boxe.

Conversas foram necessárias sobre a exposição midiática das lutas, mais particularmente as coberturas do MMA, com excessivos aspectos de agressividade. Em uma das aulas, escolhemos vídeos para conhecer melhor as lutas e esse momento suscitou reflexões sobre as adaptações necessárias para a realidade escolar e da turma, buscando jogos e brincadeiras que não representassem embates agressivos, mas que favorecessem o respeito.

Listamos muitas práticas corporais adaptadas, trazendo para cada aula experiências com cada tipo de luta, seguindo a classificação das distâncias, como: luta de prendedor de roupa; luta de galo; luta “dentro e fora” (com bambolês); luta de cones com variações na posição do corpo; *huka-huka* adaptado com colchonetes; “sumôzinho”; luta de bexigas (com movimentos do caratê e do boxe); brincadeiras envolvendo a capoeira (pega o caxixi⁷, pega-pega ginga etc.); cabo de força ou de guerra, entre outras.

Diferentemente da temática envolvendo futebol, em que a estudante com baixa visão apresentou certo receio no início, nas lutas ela demonstrou interesse pleno com as propostas, participou das pesquisas, das vivências práticas, relatou suas percepções e deu sugestões. O seu grupo, de “curta distância”, trouxe uma das lutas: o judô paralímpico para pessoas com deficiência visual. Apresentaram as regras da modalidade para a turma e mostraram como uma das colegas praticava o judô convencional.

Além disso, sugeriram brincadeiras de equilíbrio e desequilíbrio, atividade que vivenciaram na quadra; entretanto, a escola não contava com colchonetes suficientes ou adequados para amortecer as quedas no chão. Assim as lutas que envolviam projeções do corpo no chão ou que predominantemente eram realizadas com movimento de solo, como o jiu-jítsu, foram prejudicadas pela falta de material adequado para realizá-las com segurança na quadra, optando o professor, em muitos momentos, não as realizar. Podemos observar algumas dessas práticas na Figura 4:

5 *Huka-huka* é uma arte marcial tradicional dos povos indígenas do Xingu, localizados no estado do Mato Grosso.

6 Artes marciais mistas, conhecidas pela sigla MMA.

7 Caxixi é um instrumento musical percussivo do tipo chocalho, de origem africana.

Figura 4. Lutas adaptadas: luta de cones e cabo de guerra (à esquerda), luta dentro e fora com bambolês e luta de bexigas (à direita)



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Descrição da Figura 4: Na primeira fotografia à esquerda, os(as) estudantes(as) estão agachados(as), em cima de colchonetes, com um cone amarelo na frente deles(as), o jogo é a luta de cones; na outra foto, abaixo, estão sentados(as) na quadra, descalços(as), de frente um(a) para o outro(a), vestem coletes nas cores azul e vermelho, seguram cordas, o jogo é o cabo de guerra. À direita estão outras duas fotografias, em uma os(as) estudantes estão de frente um(a) para o outro(a), cada um(a) com os pés dentro de um bambolê e tentam desequilibrar o(a) oponente para fora do arco, utilizando as mãos nos ombros, a luta é “dentro e fora”; na outra foto estão em duplas, um(a) de frente com o(a) outro(a), com as mãos juntas à frente do corpo e todos(as) estão com bexigas coloridas amarradas nos pés, o jogo é a luta de bexigas.

Outras lutas de curta distância trazidas pelo grupo da estudante foram adaptadas para o contexto e vivenciadas sem nenhuma intercorrência, como o sumô e o *huka-huka*, desenvolvidos utilizando marcações no chão da quadra, bambolês delimitando a posição do corpo, como o jogo “dentro e fora” (Figura 4), na “luta de bexigas” para o equilíbrio e o “pega cone”, com deslocamentos e giros do corpo para capturar o cone, inspirado na luta indígena. Nessa última, a pedido da estudante, utilizamos uma distância reduzida e outras posições do corpo, como sentados de frente e de costas, para facilitar os deslocamentos e a visualização do objeto. Pontuamos que as adaptações realizadas para a estudante com baixa visão eram experienciadas também por todas as duplas de colegas, fazendo com que todos(as) experimentassem variações da prática corporal.



Adaptações foram necessárias, a exemplo dos jogos e brincadeiras envolvendo a capoeira, nos pega-pegas “caxixi” e “ginga”, em que era preciso ter um(a) colega como guia da estudante, pois as movimentações eram intensas, com muitas trocas de direções e corridas. Logo, eles(as) se revezavam nesse auxílio na atividade. Nas lutas “de galo” e de “prendedores”, a distância e a posição do corpo também foram adaptadas. Na de “galo”, envolvendo desequilíbrio, a atividade foi realizada na posição de joelhos em dois colchonetes, já na de “prendedores”, utilizamos prendedores coloridos para facilitar a visualização da estudante.

Assim, foram realizadas atividades de registro das aprendizagens por meio da produção de cartazes, apresentados pelos(as) estudantes no “festival de lutas” da escola para cada turma do período. Ademais, aqueles(as) que praticavam algum estilo de luta foram convidados(as) a compartilhar sua experiência no festival, alguma brincadeira ou jogo inerente a sua prática. A estudante deste relato contribuiu apresentando a brincadeira de capoeira e afirmou ter apreciado a vivência em aula e a intenção de praticar a luta fora do ambiente escolar. Tal festival foi aberto ao público interno, com a participação dos(as) estudantes e do corpo docente, funcionários e gestão, que auxiliaram no processo de organização do dia.

Ao final do evento, todos(as) receberam um certificado de participação. Como término da proposta tematizada no semestre, convidamos um professor especialista em capoeira para uma oficina na unidade escolar, envolvendo todas as turmas. Ele trouxe práticas corporais adaptadas, visto a perspectiva inclusiva compartilhada, incorporando aspectos inerentes da luta, como a cultura e a musicalidade.

Recentemente, Queiroz *et al.* (2024) observaram que o entusiasmo e a participação efetiva estiveram presentes durante a tematização das lutas nas aulas de EFE no EFAI. Tal como expressado neste relato, também utilizaram de diversas adaptações (inclusive de espaços), das três dimensões do conteúdo (procedimental, atitudinal e conceitual) e de atividades realizadas por um professor não especialista em lutas, proporcionando saberes discentes para além do fazer procedimental (Queiroz *et al.*, 2024).

Considerações finais

Durante esses três anos, pudemos construir coletivamente o resignificar sobre os entendimentos da diferença com as experiências desenhadas com a participação de todos(as) com vistas para a inclusão da estudante com baixa visão. A estudante, por sua vez, que no 3º ano do EFAI se distanciava dos(as) demais estudantes nas práticas da aula, presenciou a abertura para a constituição de vínculos, confiança e pertencimento, potencializando sua imersão nas aulas de EFE, o que reverberou em outras atividades escolares.



Com uma história de distanciamento, desenvolvemos acionamentos familiares provocados pelas estratégias pedagógicas planejadas que propiciaram uma aproximação acolhedora para a família da estudante. A participação da estudante em festivais na escola e a efetiva colaboração no planejamento e o envolvimento nas aulas temáticas soaram como conquista e reconhecimento da diferença.

Foram anos de aprendizado coletivo que ecoaram nas ações pedagógicas cotidianamente e nas relações entre gestão, docentes e estudantes e que nos levam a acreditar que a escola é viva e precisa ser investida em toda sua experiência, pois como nos “acende” Paulo Freire (2023, p. 93): “Ninguém nasce feito: É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. E é assim que acreditamos e somos escola!

Referências

BRASIL. *Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021*. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; TASSA, Khaled Omar Mohamad El. Ação profissional docente no ensino superior: implicações da inclusão escolar no campo da Educação Física. *In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física*. Vitória: Edufes, 2017. p. 23-47. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/00b8a2ee-0cde-4c5d-a645-c422a80673f4/content>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FARIAS, Uirá de Siqueira *et al.* No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar. *Conexões*, Campinas, v. 15, n. 4, p. 486-504, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648539>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FALKENBACH, Atos Prinz *et al.* A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE*



CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais eletrônicos* [...]. Recife: CBCE, 2007. p. 1-9. Disponível em: <https://www.public.cbce.org.br/uploads/cd/resumos/251.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FILGUEIRAS, Isabel Porto *et al.* Concepções e preferências sobre as aulas de Educação Física escolar: uma análise da perspectiva discente. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 23-31, 2007. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1219>. Acesso em: 31 mar. 2024.

FLORÊNCIO, Samara Queiroz do; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A pesquisa colaborativa na Educação Física Escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 325-338, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65305>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 8. ed. rev. e ampl. Indaiatuba: Villa das Letras, 2023. (Coleção Dizer a Palavra).

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/abstract/?lang=pt. Acesso em: 31 mar. 2024.

GRELLMANN, Diogo Diedrich Lemes; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação Física na área de Linguagens: algumas reflexões. *Pulsar*, Jundiaí, v. 13, n. 2, p. 28-35, 2021. Disponível em: http://pulsar.esef.br/images/stories/arquivos/pdf/revista/Artigos/Volume13_Numero02_2021/art4.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

JANUARIO, Paulo Clepard Silva. *Formação continuada em Educação Física Escolar: construindo olhares para inclusão*. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7643153. Acesso em: 30 mar. 2024.

JANUARIO, Paulo Clepard Silva; MORAIS, Milena Pedro de; RODRIGUES, Graciele Massoli. Práticas pedagógicas inclusivas: musicalizando aulas de Educação Física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (org.). *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira*. Curitiba: CRV, 2018. v. 34, p. 231-244.

JANUARIO, Paulo Clepard Silva; RODRIGUES, Graciele Massoli. Formação continuada em Educação Física Escolar à luz da Inclusão Escolar: trilhando percursos fora da “boca do forno”. In: FREIRE, Elisabete dos Santos *et al.* (org.). *Saberes de professoras e professores de Educação Física: docência, pesquisa e o currículo em ação*. Curitiba: CRV, 2022. v. 49, p. 93-104.



LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MACHADO, Raíssa Guimarães Teixeira; CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. A inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física: análise das publicações no GTT Escola do Conbrace. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. Anais eletrônicos [...]*. Natal: UFRN, 2019. p. 1-8. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/14022/7194>. Acesso em: 31 mar. 2024.

QUEIROZ, Diego Faria de *et al.* Tematização das lutas na Educação Física: uma prática pedagógica na rede pública de ensino. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. e2410, 2024. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisaescolar/article/view/3960>. Acesso em: 19 ago. 2024.

QUEIROZ, Diego Faria de; QUEIROZ, Tamara Franco Althman de. Ressignificando o conteúdo esporte: inserção do futebol de 5 nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental II. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 33, supl. 12, p. R-43, 2019. Trabalho apresentado no 15º Seminário de Educação Física Escolar, 2019, São Paulo. Disponível em: <https://image.slidesharecdn.com/rbefev33supl122pversaofinal05-12-19-191205144011/95/anais-do-xv-seminrio-de-educacao-fsica-escolar-2019-65-638.jpg?cb=1575557333>. Acesso em: 31 mar. 2024.

QUEIROZ, Tamara Franco Althman de; QUEIROZ, Diego Faria de. Planejamento colaborativo na Educação Física escolar: dando voz ao discente do Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 33, supl. 12, p. R-34, 2019. Trabalho apresentado no 15º Seminário de Educação Física Escolar, 2019, São Paulo. Disponível em: <https://image.slidesharecdn.com/rbefev33supl122pversaofinal05-12-19-191205144011/95/anais-do-xv-seminrio-de-educacao-fsica-escolar-2019-56-638.jpg?cb=1575557333>. Acesso em: 31 mar. 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Lutas. *In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: Eduem, 2014. (Práticas corporais e a organização do conhecimento, v. 4). p. 29-68. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134875/000955122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares *et al.* A Educação Física inclusiva para além das deficiências. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. Anais eletrônicos [...]*. Natal: UFRN, 2019. p. 1-5. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12676/7160>. Acesso em: 31 mar. 2024.



STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Recebido em: 1.4.2024
Revisado em: 16.7.2024
Aprovado em: 27.8.2024