

Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
COM ESTUDANTES AUTISTAS



DHIEGO GUALBERTO DE ABREU
LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA

Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
COM ESTUDANTES AUTISTAS



DHIEGO GUALBERTO DE ABREU
LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

AUTORES DO LIVRO

Dhiego Gualberto de Abreu

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Canva Pro, Freepik Pro

BIBLIOTECÁRIA

Eliete Marques da Silva

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatíel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Abreu, Dhiego Gualberto de
educação física e inclusão escolar [livro
eletrônico] : práticas pedagógicas inclusivas com
estudantes autistas / Dhiego Gualberto de Abreu,
Luiz Alexandre Oxley da Rocha. -- Curitiba, PR :
Aurum Editora, 2026.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-83849-51-9

1. Educação física - Estudo e ensino 2. Educação
inclusiva 3. Inclusão escolar 4. TEA (Transtorno do
Espectro Autista) I. Rocha, Luiz Alexandre Oxley da.
II. Título.

26-331175.0

CDD-371.904486

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física: Educação inclusiva 371.904486

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.63330/livroautoral302026-

Aurum Editora Ltda

CNPJ: 589029480001-12

contato@aurumeditora.com

(41) 98792-9544

Curitiba - Paraná

AUTORES



Dhiego Gualberto de Abreu

Licenciatura plena Educação Física, pela UNESA - RJ (2006), com especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do rio de Janeiro - UFRRJ (2025). Mestre pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2025), Professor do Ensino Fundamental nas redes municipais de Miracema e Cardoso Moreira - RJ.



Luiz Alexandre Oxley da Rocha

Professor Associado do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), Mestrado em Educação pelo PPGE/CE da Universidade Federal do Espírito Santo (1995) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA.

PREFÁCIO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

(Eduardo Galeano)

Como nos ensinam as palavras de Eduardo Galeano, este livro, é um convite à utopia e a esse caminhar que não se finda. Como bem dito pelo autor em sua apresentação, mais do que uma obra acadêmica, é um convite à transformação das nossas práticas e saberes, quicá um farol para educadores/as e profissionais que buscam construir uma Educação Física verdadeiramente inclusiva. Nascido da sua pesquisa de mestrado no ProEF/UFES, aprofunda-se na temática da Educação Física e da Inclusão, com foco especial em propostas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A cada página, o(a) leitor(a) será guiado(a) por um percurso reflexivo que transcende a teoria, mergulhando em práticas e vivências que celebram a diversidade, e reivindicam o respeito e promovem o acolhimento.

Acompanhei de perto as experiências aqui apresentadas e o trabalho realizado pelo autor me lembra muito a poesia de João Guimarães Rosa que diz: "O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem". O autor deste livro se movimentou visceralmente na direção dessa coragem e é com essa coragem que este livro se propõe a desbravar novos caminhos na Educação Física, fomentando a inclusão e a valorização das diferenças.

O autor inicia seu livro fazendo uma incursão sobre os "Fundamentos da Inclusão: aspectos legais, compreensão do TEA e o Papel da Educação Física Escolar". Nesse caminho, estabelece as bases conceituais e legais, oferecendo um panorama abrangente sobre a inclusão e o TEA, e delineando o papel crucial da Educação Física nesse contexto. É um ponto de partida essencial para compreender a complexidade e a riqueza do tema, mas fundamentalmente para demonstrar as lutas que o movimento nacional e internacional pela inclusão trilhou e para onde se direciona na contemporaneidade.

O livro explora as percepções dos(as) estudantes sobre a inclusão, destacando a importância da conscientização e do diálogo. Revela as inseguranças e os saberes mobilizados pelo autor, pavimentando o caminho para uma compreensão mais profunda também das barreiras atitudinais e estruturais existentes no ambiente escolar, provocadas ora pela própria estrutura, mas muitas vezes pelas subjetividades que organizam as experiências escolares.

O autor apresenta uma abordagem bastante inovadora, utilizando por exemplo os jogos de tabuleiro como ferramentas pedagógicas. A obra demonstra como o hiperfoco de estudantes com TEA pode ser um poderoso aliado no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras, transformando o aprendizado em uma experiência lúdica e engajadora.

Utilizando os Jogos e Brincadeiras de precisão o autor se propõe adaptar os jogos tradicionais para promover a inclusão e o desenvolvimento social. Traz exemplos práticos, como a adaptação do Cornhole e do Frisbee, que ilustram como a criatividade e a sensibilidade pedagógica podem transformar atividades em experiências significativas para todos(as) os(as) alunos(as).

O livro ainda apresenta experiências com jogos cooperativos e competitivos, sempre com o foco na inclusão de estudantes com TEA. A obra destaca como o hiperfoco em temas específicos, como dinossauros, pode ser integrado para estimular a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais. A esse respeito o que mais me encantou no livro foi a forma como o autor calibra o debate da competição e da cooperação, que não raro é apresentado por outros autores sem perceber o liame tênue entre a negação ou a hipervalorização de um e de outro. A meu ver o autor trabalha a medida certa dessa equação.

As experiências práticas com Slackline, Escalada e o desporto de orientação demonstram a versatilidade e o caráter inclusivo dessas modalidades. As Práticas Corporais de Aventura (PCAs) são apresentadas aqui como uma alternativa potente para enriquecer o currículo da Educação Física. O autor explora o potencial das PCAs para promover o autoconhecimento, a superação de limites e o fortalecimento de competências.

De forma semelhante aborda sobre os "Jogos e Brincadeiras modificadas para a inclusão" mostra-nos a importância de adaptar jogos e brincadeiras tradicionais para garantir a participação equitativa de todos os(as) alunos(as). O processo de observação, modificação e recriação de jogos, como a queimada, ressalta o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento. Assim também quando trata sobre o "Esporte de Invasão (Futsal Inclusivo)", demonstra como o Futsal pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão, especialmente para estudantes autistas. Através de estratégias e adaptações baseadas na abordagem TGFU, o livro enfatiza o desenvolvimento social, motor e a participação coletiva, promovendo a empatia e o trabalho em equipe.

Finalmente, quando realiza a "Síntese avaliativa do processo pedagógico", o autor nos oferece uma análise das percepções e aprendizados dos(as) estudantes sobre a inclusão na Educação Física Escolar. Através de questionários e rodas de conversa, o livro capta as vozes dos(as) alunos(as), incluindo o relato de um estudante com TEA, proporcionando uma perspectiva única sobre a experiência de inclusão. Este capítulo final reforça a importância de escutar os(as) alunos(as) como protagonistas do processo educativo e agentes de transformação.

Este livro é, portanto, um convite à ação. Tenho certeza que a sua leitura inspirará educadores/as a abraçarem a diversidade, a inovarem em suas práticas e a construir uma Educação Física que verdadeiramente acolha, respeite e valorize cada indivíduo. É um testemunho do poder da Educação e da Educação Física para transformar vidas e construir um futuro mais inclusivo e humano.

Não tenho dúvidas que o autor, nas palavras de Manoel de Barros, convida-nos a ver o mundo com outros olhos. Segundo Manoel de Barros:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. / Nesse ponto sou abastado. / Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. / Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. / Perdoai. / Mas eu preciso ser Outros. / Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Que esta obra seja, então, uma borboleta a voar por novos horizontes, transformando e renovando a Educação e a Educação Física brasileira.

Com meu abraço,
Erineusa Maria da Silva

30 de junho de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por iluminar meus caminhos e me conceder força, sabedoria e perseverança para alcançar este sonho tão significativo, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Esta conquista foi realizada de uma forma tão especial superando todas as minhas expectativas.

Manifesto também meu mais profundo agradecimento aos meus pais, cujo amor, dedicação e esforço incansável foram fundamentais para minha formação. Foram eles que, com tanto empenho e sacrifício, me proporcionaram uma educação sólida, que hoje se reflete na realização deste importante objetivo. A cada ensinamento transmitido, a cada palavra de encorajamento e a cada gesto de carinho. Sou eternamente grato por tudo o que fizeram e por acreditarem em mim mesmo nos momentos mais desafiadores.

E o agradecimento mais especial fica para minha esposa, Pollyana Cardoso Velasco Gualberto, e minha filha, Helena Velasco Gualberto. Elas fazem parte de cada página escrita neste estudo. As lutas e conquistas que traçamos juntos em nossa vida como família, após o diagnóstico de nossa filha, serviram de inspiração para cada ação desta pesquisa.

Aos(as) amigos(as), professores(as), direção, pais e alunos(as) da Escola Prudente de Moraes, que participaram e contribuíram para esta jornada acadêmica, meu sincero agradecimento. E, em especial, a minha amiga e pedagoga Aline Samel, que sempre apoiou e contribuiu grandemente para este estudo.

Quero, também agradecer aos grandes amigos da turma 4 do ProEF – UFES, em especial à amiga mineira Oniliane Gomes da Silva Ferreira, pela disponibilidade e apoio sempre que precisei. Não poderia deixar de agradecer aos(as) professores(as) da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, que nos receberam com muito carinho, conduzindo a turma 4 nessa grande jornada profissional.

Obrigado aos amigos Kadu, Sheila e sua filha Lara, que, sempre que precisei, me acolheram em seu apartamento com muita receptividade. Continuando os agradecimentos, não poderia deixar de mencionar meu amigo Serge Matos, que me recepcionou na cidade de Vitória, mostrando-me as belezas dessa capital que aprendi a amar. Falando sobre o estado do Espírito Santo, em 2010 perdi minha irmã, que morava na cidade de Serra, vítima de câncer aos 39 anos. Ela faleceu no Vitória Apart Hospital, e isso me trouxe alguns bloqueios em relação a essa região do Brasil. Não era fácil visitá-la nesses momentos de doença. No entanto, o mestrado na UFES me proporcionou uma nova visão sobre esse lugar. Hoje, tenho grande prazer e gratidão por esse estado e pela cidade de Vitória.

Destaco, com especial apreço, ao professor Dr. José Francisco Chicon, cuja expertise e orientações foram essenciais para a estruturação deste estudo de forma clara e consistente. Agradeço, igualmente, à professora Dra. Erineusa Maria da Silva, que, com sua elegância e sabedoria, proporcionou reflexões valiosas e ampliou nossa compreensão sobre diversos aspectos fundamentais desta pesquisa.

E, por fim, expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, co-autor e revisor dessa obra, Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha, pela paciência, dedicação e pelo direcionamento fundamental ao longo desta trajetória. Agradeço, também, pela brilhante escolha da banca de defesa, composta por profissionais que, além de aceitarem prontamente o convite para participar deste momento, contribuíram de forma valiosa para o desenvolvimento deste trabalho.

Dhiego Gualberto de Abreu

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com todo meu amor e gratidão, à minha família, que foi o alicerce firme durante toda essa jornada. Agradeço pelo apoio incondicional, pelo carinho constante e pela compreensão diante das inúmeras ausências e renúncias exigidas ao longo deste percurso. Sem vocês, nada disso seria possível.

À minha esposa, Pollyana Cardoso Velasco Gualberto, minha parceira de vida, que sempre acreditou em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Sua paciência, força e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente, confiante e determinado.

À minha filha, Helena Velasco Gualberto, minha guerreira e uma das maiores inspirações desta caminhada. Sua existência ilumina meu caminho, dá sentido à minha luta e renova, todos os dias, meu compromisso com um mundo mais inclusivo, justo e amoroso. Este trabalho é, antes de tudo, uma homenagem ao amor, à família e à esperança por uma educação mais inclusiva.

Dhiego Gualberto de Abreu

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO: ASPECTOS LEGAIS, COMPREENSÃO DO TEA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	20
1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
2 HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	22
3 O PAPEL DO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MEDIAÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS DO(A) ALUNO(A) COM TEA.....	27
4 HIPERFOCO A LUZ QUE NOS GUIOU.....	30
 CAPÍTULO 2 - PRIMEIROS DIÁLOGOS: DIAGNÓSTICO, CONSCIENTIZAÇÃO E TEMAS INICIAIS SOBRE INCLUSÃO E DIVERSIDADE.....	40
1 DIAGNÓSTICO INICIAL: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	40
2 APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO E REFLEXÃO COLETIVA.....	45
3 DESCONSTRUINDO O CAPACITISMO.....	47
4 VIVÊNCIAS SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL: UM EXERCÍCIO DE EMPATIA E INCLUSÃO.....	50
4.1 VIVÊNCIAS SOBRE DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: JOGOS ADAPTADOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO.....	52
5 REFLEXÕES E CONEXÕES COM TEORIAS INCLUSIVAS.....	55
6 VIVENCIANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: CIRCUITO SENSORIAL E REFLEXÃO CINEMATOGRAFICA.....	56
7 CIRCUITO SENSORIAL: VIVÊNCIA DAS ALTERAÇÕES SENSORIAIS.....	58
8 CINE INCLUSÃO: ANÁLISE DO FILME O <i>MILAGRE DE TYSON</i>.....	60
 CAPÍTULO 3 - JOGOS DE TABULEIRO: UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO ATRAVÉS DO HIPERFOCO.....	66
1 INTRODUÇÃO.....	66
2 TABULEIRO DO DINO.....	66
2.1 TABULEIRO DO DINO RECRIADO.....	67
3 ENTRE ESTRATÉGIA E CULTURA: O “ADUGO DO DINO” NA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA.....	69
 CAPÍTULO 4 - JOGOS E BRINCADEIRAS DE PRECISÃO: PROMOVENDO A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	75
1 INTRODUÇÃO.....	75

2 CORNHOLE: BATALHA DINO X ROBÔ — CADA LANÇAMENTO É UMA CONQUISTA INCLUSIVA.....	75
3 FRISBEE EM AÇÃO: MIRA NO ROBÔ, ALVO NA INCLUSÃO.....	76
4 O TIRO ESPORTIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E DE CONSCIENTIZAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	78
CAPÍTULO 5 - DINÂMICA DE JOGOS COOPERATIVOS E COMPETITIVOS: APRENDIZADOS E REFLEXÕES NO CONTEXTO INCLUSIVO.....	84
1 INTRODUÇÃO.....	84
2 JOGO DA VELHA DINÂMICO DO DINO.....	84
3 "JOGO PEGUE O DINO" E REFLEXÕES SOBRE ADAPTAÇÃO E INCLUSÃO.....	87
CAPÍTULO 6 - PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS COM SLACKLINE, ESCALADA E DESPORTO DE ORIENTAÇÃO.....	92
1 INTRODUÇÃO.....	92
2 EQUILIBRANDO DIFERENÇAS: SLACKLINE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO.....	93
3 UMA ESCALADA NA INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS ADAPTADAS COM A "MURALHA DO DINO"	94
4 A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: INCLUSÃO, ESTRATÉGIA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS.....	96
CAPÍTULO 7 - JOGOS E BRINCADEIRAS MODIFICADAS PARA A INCLUSÃO.....	102
1 INTRODUÇÃO.....	102
2 QUEIMADA TRADICIONAL E REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO.....	102
3 QUEIMADA MODIFICADA - CONSTRUINDO INCLUSÃO, ESTRATÉGIAS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....	104
4 QUEIMADA RECRIADA (REI, RAINHA, ANJO, ANJO FAKE, SOLDADOS, SOLDADO GELADO E SOLDADO QUENTE).....	106
CAPÍTULO 8 - ESPORTE DE INVASÃO: FUTSAL COMO PRÁTICA INCLUSIVA.....	111
1 INTRODUÇÃO.....	111
2 MINIJOGOS DE FUTSAL E O DESENVOLVIMENTO DA COLETIVIDADE: ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA E INCLUSIVA.....	114
3 ENSINAR PARA ALÉM DO PASSE: FUTSAL, COLETIVIDADE E APRENDIZAGENS PARA A VIDA.....	115
CAPÍTULO 9 - AVALIAÇÃO FINAL E VOZES ESTUDANTIS: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	119
1 INTRODUÇÃO.....	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
----------------------------------	------------

ANEXOS.....	134
--------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Essa trajetória e inquietação em torno da inclusão escolar emergiram em 2016, ao me deparar com o desafio de ensinar e socializar um(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sem qualquer formação prévia ou orientação. Diante dessa realidade, adotei uma postura autodidata, buscando conhecimento para oferecer um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Em 2017, publiquei uma pesquisa sobre a formação continuada de professores(as) da rede municipal de Miracema-RJ para o atendimento de estudantes com deficiência, apresentada no CONEPE 2017. A pesquisa revelou dados alarmantes: 100% dos(as) professores(as) reconheciam a necessidade de melhor capacitação para atuar com inclusão, enquanto 90% acreditavam que a inclusão era prejudicial para os(as) estudantes com deficiência, e apenas 10% haviam recebido alguma formação específica (Abreu, 2018). Essas experiências reforçaram minha percepção de que pouco é feito para preparar professores(as) para a realidade da educação inclusiva.

Minha vivência pessoal também teve forte impacto em minha caminhada profissional. Em 19 de março de 2019, nasceu minha filha Helena. A pandemia de COVID-19, que se instaurou pouco antes de seu primeiro aniversário, trouxe prejuízos no seu desenvolvimento. Após avaliações médicas, recebemos, em 2021, um pré-diagnóstico de que Helena está no espectro autista. Foi um dos momentos mais desafiadores de minha vida, mas também o ponto de virada que me impulsionou a buscar ainda mais conhecimento sobre o TEA e a inclusão escolar.

Essa transformação pessoal me levou a investir em especializações e, posteriormente, a ingressar no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), no polo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2023. Durante essa formação, as trocas de experiências com colegas revelaram a gravidade dos desafios enfrentados por professores(as) da Educação Física no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas.

Os estudos de textos sobre o tema, desenvolvidos no ProEF, evidenciam que ainda existem muitas lacunas no processo de inclusão nas escolas regulares. Frequentemente, as práticas pedagógicas são baseadas apenas no senso comum, em experiências intuitivas e pessoais, o que, embora tenha seu valor, precisa ser sistematizado e fundamentado em evidências científicas (Del-Masso; Costa; Santos, 2014).

Somando-se a essa questão, é fundamental considerar o contexto estrutural da escola pública onde a precarização do trabalho docente permanece como uma realidade concreta. Conforme apontam Silveira e Rosta (2021), essa precarização atinge a educação pública de diversas formas, impactando diretamente na qualidade e na equidade do ensino oferecido.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais urgente repensar as práticas pedagógicas, sobretudo diante do crescimento expressivo no número de estudantes com deficiências e transtornos matriculados em escolas regulares. De acordo com dados do MEC (Brasil, 2023), houve um aumento de 41,6% nas matrículas entre 2019 e 2023. Embora a legislação brasileira e internacional (UNESCO, 1994; Brasil, 1990, 1996, 2015) reforce o papel inclusivo da escola, a realidade cotidiana revela inúmeros desafios que ainda precisam ser superados.

Adicionalmente, os impactos da pandemia de COVID-19 agravaram significativamente as condições de saúde mental de crianças e adolescentes. Como demonstraram Mata et al. (2021), houve um aumento nos casos de transtornos psicossomáticos, intensificando a necessidade de uma educação mais sensível, responsiva e adaptada. Nesse contexto, é necessário reconhecer, como afirmam Barbosa e Carvalho (2019), que o currículo padrão não é suficiente para atender a todos(as) os(as) estudantes, especialmente aqueles/as com necessidades educacionais específicas.

Entre esses(as) estudantes, destacam-se os/as que apresentam TEA. O CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças) em 2020 estima que 1 em cada 36 crianças nos Estados Unidos esteja no espectro, o que, em projeção para o Brasil, significaria cerca de 5,9 milhões de pessoas com TEA (Paiva Junior, 2023).

No dia 17 de abril de 2025, o CDC divulgou novos dados sobre o autismo, referentes ao ano de 2022. Segundo o relatório, a prevalência da condição aumentou para 1 caso a cada 31 nascimentos, reforçando a tendência de crescimento nos índices de diagnóstico. (CDC, 2025).

Porém, levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que o Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 7,3% da população com dois anos ou mais. Além disso, foram identificadas 2,4 milhões de pessoas com autismo, dados coletados pela primeira vez. As informações são parte de dados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2022, (IBGE, 2025).

O termo autismo foi proferido pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1911. Bleuler tentou expressar como sendo a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (Cunha, 2017). No entanto, os primeiros estudos específicos sobre o autismo começaram em 1943, com a publicação do artigo "Autistic Disturbances of Affective Contact" pelo psiquiatra Leo Kanner (Kanner, 1943). Atualmente, o autismo é definido pelo DSM-5 como:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA 2014, DSM-5 p. 853).

Ao voltarmos nosso olhar especificamente para a Educação Física, é importante reconhecer que, historicamente, essa área tem se mostrado uma importante ferramenta de inclusão para pessoas com deficiência, como demonstram os trabalhos pioneiros de Guttmann desde a década de 1950 (Costa; Souza, 2004). E como afirmam Chicon e Garozzi (2021), no contexto escolar, a Educação Física deve ir além da prática de atividades físicas, assumindo um papel formativo que contribua para a ampliação das potencialidades humanas.

Apesar desse potencial inclusivo, persistem desafios significativos na formação docente. Muitos cursos de licenciatura em Educação Física ofereciam apenas uma disciplina voltada à inclusão (Ferreira et al., 2013), o que se mostra claramente insuficiente diante das demandas contemporâneas. Ainda nos dias de hoje, Fonseca (2021) destaca a urgência de uma reconfiguração na formação inicial, sugerindo a superação de um modelo centrado exclusivamente no desempenho físico e a adoção de uma abordagem mais sensível e inclusiva.

Nesse mesmo sentido, Sá et al. (2017) apontam que a formação de professores(as) ainda apresenta fragilidades, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, bem como à falta de experiências concretas com estudantes do público-alvo da educação especial. Complementando essa análise, Chicon e Rodrigues (2017) reforçam a necessidade de uma formação continuada que dialogue com a realidade das escolas, contribuindo para práticas mais efetivas e contextualizadas.

Diante desse panorama, encontrei no ProEF uma oportunidade concreta de contribuir para a superação de algumas dessas lacunas formativas. Acredito firmemente que a Educação Física Escolar pode assumir um papel transformador na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Como defendem Gonzáles e Fraga (2009), ao proporcionar experiências corporais significativas e culturalmente relevantes, essa área

pode favorecer a participação ativa de todos(as) os(as) estudantes, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.

Este livro nasce como um convite à reflexão e à ação, a partir das bases que sustentam minha pesquisa de mestrado no ProEF/UFES, intitulada Educação Física e Inclusão: proposta pedagógica inclusiva para estudantes com TEA nas aulas de Educação Física Escolar. Mais do que um trabalho acadêmico, trata-se de um compromisso com a construção de práticas pedagógicas que acolham, respeitem e valorizem as diferenças, contribuindo para uma Educação Física mais inclusiva, humana e transformadora. Ressalta-se que os nomes utilizados ao longo deste texto são fictícios, adotados com o objetivo de preservar a identidade dos participantes envolvidos.

Dessa forma, os tópicos apresentados no Capítulo 1 – Fundamentos da Inclusão: Aspectos Legais, Compreensão do TEA e o Papel da Educação Física Escolar têm como objetivo aprofundar e atualizar o leitor acerca de temas relevantes, oferecendo subsídios teóricos e práticos que contribuem para a compreensão do contexto, das ações desenvolvidas e das escolhas pedagógicas adotadas em nossas práticas. Trata-se, portanto, de um percurso reflexivo que visa ampliar o entendimento sobre os fundamentos que orientam nosso trabalho e fortalecer o diálogo com os conhecimentos contemporâneos da área.

Capítulo 2 – Primeiros Diálogos: Diagnóstico, Conscientização e Temas Iniciais sobre Inclusão e Diversidade. Neste capítulo, serão discutidos os primeiros movimentos de reflexão e problematização em torno da inclusão escolar e da diversidade no contexto da Educação Física. Parte-se da análise diagnóstica inicial para, compreendendo as percepções dos(as) aluno(as) sobre inclusão. Além disso, a abordagem buscará evidenciar como a conscientização dos(as) aluno(as) sobre o tema se desenvolve a partir de experiências e vivências concretas.

Serão também explorados conceitos introdutórios e fundamentais relacionados à inclusão, à diversidade, capacitismo e às barreiras atitudinais e estruturais existentes no ambiente escolar. O capítulo tem como objetivo lançar luz aos(as) aluno(as) ao entrarem em contato com a realidade da inclusão, destacando os saberes mobilizados, as inseguranças relatadas e os temas que emergem como prioritários nos primeiros diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas.

No Capítulo 3 – Jogos de Tabuleiro: Uma Estratégia para a Inclusão Através do Hiperfoco abordará o uso pedagógico dos jogos de tabuleiro como estratégia inclusiva no contexto da Educação Física escolar, com foco no aproveitamento do hiperfoco do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Serão apresentados fundamentos teóricos e práticos que sustentam a utilização dos jogos como ferramenta de mediação, engajamento e construção de vínculos, respeitando os interesses específicos dos(as) alunos(as) e promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras.

A partir de exemplos concretos de adaptações pedagógicas, o capítulo evidenciará como os jogos de tabuleiro, quando tematizados em torno de interesses como dinossauros, robôs ou outros elementos do universo do estudante, tornam-se potentes instrumentos para favorecer a participação, a comunicação e a interação em contextos coletivos. O capítulo também refletirá sobre os efeitos positivos observados em práticas que valorizam o hiperfoco, apontando caminhos para a construção de propostas mais humanas, lúdicas e inclusivas no cotidiano escolar.

Capítulo 4 – Jogos e Brincadeiras de Precisão: Promovendo a Inclusão e o Desenvolvimento Social por meio da Educação Física. Neste capítulo, discutimos como os jogos e brincadeiras de precisão — inspirados nos esportes dessa natureza descritos pela BNCC — podem ser adaptados para promover inclusão e desenvolvimento social no contexto da Educação Física escolar. Mais do que seguir regras tradicionais, as práticas aqui apresentadas valorizam a interação social, a criatividade e a adaptação pedagógica.

Dentre os exemplos, destacamos a adaptação do jogo Cornhole, transformado em uma disputa temática entre robôs e dinossauros, utilizando materiais reaproveitados (como pranchas de esteiras ergométricas). A atividade foi pensada para estimular a participação dos(as) aluno(as), especialmente de um estudante com TEA (Lucas), respeitando seus interesses e hiperfoco.

Outro exemplo envolveu o uso do Frisbee, com a proposta de derrubar cones decorados com os robôs criados pelo próprio estudante, promovendo sua autonomia, socialização e envolvimento afetivo com os colegas. Indo além, utilizamos também uma adaptação do tiro esportivo, buscando com ele também trabalhar temas transversais como ética, responsabilidade, cultura da paz e respeito às diferenças.

No Capítulo 5 – Dinâmica de Jogos Cooperativos e Competitivos: Aprendizados e Reflexões no Contexto Inclusivo, são apresentadas as experiências práticas com jogos cooperativos e competitivos na Educação Física Escolar, com foco na inclusão e no engajamento de um estudante com TEA. Utilizando o hiperfoco do aluno em dinossauros, foram desenvolvidas atividades como o Jogo da Velha Dinâmico do Dino e Pegue o Dino, adaptadas para promover a participação ativa de todos/as. Os jogos estimularam habilidades motoras, raciocínio e socialização, e serviram de base para reflexões sobre cooperação, resolução de conflitos e adaptação pedagógica.

A escola, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, deve oportunizar experiências que ultrapassem os limites da sala de aula tradicional, promovendo vivências que ampliem as possibilidades corporais, cognitivas e sociais. Nesse contexto, o Capítulo 6 – traz as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) como uma alternativa potente para enriquecer o currículo da Educação Física, proporcionando desafios que favorecem o autoconhecimento, a superação de limites e o fortalecimento de competências como o equilíbrio, a concentração e a cooperação. Além de suas contribuições pedagógicas, as PCAs também se mostram um recurso inclusivo, permitindo adaptações e formas de participação diversas, respeitando as singularidades de cada estudante. Este capítulo apresenta uma experiência prática com PCAs realizada no ambiente escolar, tendo como foco o Slackline, a Escalada e o Desporto de Orientação, evidenciando as possibilidades inclusivas dessas modalidades.

Capítulo 7 - Jogos e Brincadeiras Modificadas para a Inclusão. Este capítulo aborda a importância de adaptar jogos e brincadeiras tradicionais no contexto da Educação Física escolar para promover a participação equitativa de todos(as) os(as) aluno(as), com foco na inclusão. O capítulo descreve o desenvolvimento de três momentos principais: a observação e análise da queimada tradicional, a implementação de uma versão modificada proposta pelo professor(a), e, por fim, a recriação do jogo a partir das ideias dos(as) próprios(as) aluno(as). Esse processo valorizou o protagonismo estudantil, a criatividade, a cooperação e a construção coletiva das regras, reforçando os princípios da inclusão, da socialização e da participação ativa nas aulas de Educação Física.

Dando continuidade o Capítulo 8 – Esporte de Invasão (Futsal Inclusivo), explorou como o Futsal, um dos esportes mais populares entre os(as) aluno(as) brasileiros/as, pode ser transformado em uma potente ferramenta de inclusão nas aulas de Educação Física. A partir do desafio de envolver um estudante autista nas dinâmicas do jogo, o texto apresenta reflexões, estratégias e adaptações fundamentadas na abordagem TGFU (Teaching Games for Understanding), priorizando o desenvolvimento social, motor e a participação coletiva. O capítulo destaca a importância de compreender a lógica interna dos jogos, adaptar a complexidade tática e superar barreiras atitudinais, promovendo experiências que valorizam o envolvimento, a empatia e o trabalho em equipe.

E no Capítulo 9, capítulo final, apresentamos uma síntese avaliativa do processo pedagógico vivido ao longo do projeto, destacando as percepções e aprendizados dos(as) estudantes sobre inclusão na Educação

Física Escolar. Através da aplicação de questionários e de uma roda de conversa, buscamos compreender como os conteúdos e vivências impactaram a turma, com especial atenção às compreensões sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao desenvolvimento de atitudes inclusivas e ao reconhecimento de conceitos como capacitismo, equidade e igualdade. Serão evidenciadas as vozes dos(as) estudantes, incluindo o relato do aluno com TEA, que nos oferece uma perspectiva singular sobre sua experiência de inclusão. Este capítulo encerra a proposta trazendo à tona reflexões valiosas que reforçam a importância de escutar os(as) aluno(as) como protagonistas do processo educativo e agentes de transformação no ambiente escolar.

Esperamos que as contribuições aqui apresentadas possam enriquecer a prática pedagógica de professores(as) de Educação Física e de demais profissionais da educação, servindo como subsídio teórico e prático para a promoção de uma educação mais inclusiva, reflexiva e sensível às diversidades presentes no ambiente escolar.

FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO: ASPECTOS LEGAIS, COMPREENSÃO DO TEA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação inclusiva remonta à antiguidade, revelando um longo percurso de exclusão, segregação e, mais recentemente, de reconhecimento e integração de pessoas com deficiência. Aqui apresentaremos um levantamento histórico e legal sobre a inclusão, dialogando com estudos relevantes para compreender a trajetória desse processo.

Segundo Chicon e Sá (2012), desde os tempos pré-históricos, a sobrevivência das pessoas com deficiência era marcada pela negligência, sendo muitas vezes abandonadas à própria sorte em um contexto de "seleção natural". Este cenário de exclusão persistiu na antiguidade clássica, em sociedades como as da Grécia, Roma e Esparta, onde crianças com deficiência eram assassinadas ou deixadas para morrer.

A influência religiosa também moldou o tratamento dispensado às pessoas com deficiência. Para os antigos hebreus, doenças crônicas e deficiências eram vistas como sinais de impureza ou pecado (Chicon; Sá, 2012). Entretanto, com a difusão do Cristianismo, a percepção sobre essas pessoas sofreu uma importante transformação: passaram a ser consideradas criaturas de Deus, merecendo acolhimento em conventos e asilos.

No campo educacional, Chicon e Sá (2012), apoiados nos estudos de Mendes (2005), identificam uma fase de “institucionalização” entre os séculos XIX e XX, marcada pela segregação de pessoas com deficiência em instituições especiais. A partir da década de 1960, inicia-se o movimento de “integração”, que buscava inserir esses educandos em ambientes regulares por meio de classes especiais.

Apesar desse avanço, a integração era limitada. Como destacam Secundino e Santos (2023), muitos serviços educacionais disponíveis eram privados e pagos, o que restringia o acesso para as camadas mais pobres da população. Foi também nesse período que surgiram cursos de formação de professores(as) para atender estudantes com deficiência, paralelamente aos movimentos sociais que lutavam contra a segregação.

No Brasil, a legislação começou a se moldar para incluir pessoas com deficiência no sistema educacional. A Lei nº 4.024/1961 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelecia o atendimento educacional aos "excepcionais", preferencialmente, no sistema geral de ensino. Esta lei também tornou a Educação Física obrigatória nos cursos primário e médio (Secundino; Santos, 2023).

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 reafirmou a necessidade de "tratamento especial" para estudantes com deficiência, e introduziu a preocupação com sua profissionalização. Em 1972, o Ministério da Educação e Cultura criou o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que, com o apoio de James Gallagher, resultou na fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Mantoan, 2011).

Apesar dos esforços, Mendes (2006) evidencia que o modelo de segregação ainda predominava e apresentava altos custos. A criação do CENESP e as ações do MEC impulsionaram avanços, embora a efetivação de uma política pública de inclusão ainda estivesse distante (Secundino; Santos, 2023).

Durante os anos 1980, houve um aumento no número de instituições especializadas, como as APAEs (Bezerra; Antero, 2020), o que indica um crescimento, mas também uma manutenção da educação segregada. O marco fundamental veio com a Constituição Federal de 1988, que, em seus artigos 205, 206 e 208, garantiu o direito de acesso e permanência na escola regular para todas as pessoas, com a obrigatoriedade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Omodei, 2013).

Importante destacar que, além dos fatores legais, Mendes (2006) ressalta a influência dos movimentos sociais e dos fatores econômicos no fortalecimento da educação inclusiva. Segundo o autor, a proposta de inclusão emergiu também como resposta às crises econômicas que atingiram altos níveis de exclusão social no final dos anos 1980.

Com a década de 1990, o movimento de inclusão ganhou força. Conforme Chicon e Sá (2012) e Secundino e Santos (2023), surgiram documentos e legislações que consolidaram o direito das pessoas com deficiência ao ensino regular. Assim, segundo Chicon e Garozzi (2021) as evoluções dos mecanismos legais como a Lei nº 9364/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) acertadamente tem garantido a inclusão do público alvo da educação especial nas escolas. Porém, segundo os autores é preciso aumentar essa realidade, tendo um ensino realmente de qualidade.

Um dado relevante no avanço conquistado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 2015, que, pela primeira vez, incluiu o conceito de "barreiras atitudinais", reconhecendo comportamentos e atitudes discriminatórias como obstáculos à plena participação social (Brasil, 2015).

No que se refere especificamente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um marco legal ao assegurar direitos fundamentais às pessoas com TEA, reconhecendo-as como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Essa legislação estabelece diretrizes importantes, como a promoção da intersetorialidade nas políticas públicas, a garantia de formação adequada para profissionais que atuam na área e o incentivo à inclusão dessa população no mercado de trabalho (Brasil, 2012).

Em 2024, o Governo Federal lançou o Sistema Nacional de Cadastro da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (SisTEA), facilitando a emissão da carteira de identificação para esse público. No mesmo ano, foi entregue o relatório do Grupo de Trabalho sobre Avaliação Biopsicossocial Unificada, visando uma nova abordagem sobre a deficiência, que reconhece aspectos biológicos, psicológicos e sociais (Agência Brasil, 2024).

Esses avanços demonstram que a trajetória da educação inclusiva é marcada por uma evolução lenta, mas constante, que combina esforços legais, pressões sociais e transformações culturais. Contudo, os desafios para a efetivação da inclusão plena ainda persistem, exigindo contínua reflexão, formação e mobilização social.

2 HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Atualmente segundo a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais - DSM-5 (APA, 2014), o transtorno do espectro autista caracteriza-se por:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014, p. 31).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), passou a abranger diversas condições anteriormente classificadas separadamente no DSM-IV, como o autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, a síndrome de Rett e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Essa nova categorização reconhece o espectro como uma condição única, que se manifesta por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, além da presença de padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

Um dos primeiros relatos de características autísticas em uma criança é descrito por Donvan e Zucker (2017), que narram a história de Donald Gray Triplett no livro *Outra Sintonia: A História do Autismo*. Donald apresentava dificuldades de comunicação, apego a rotinas, comprometimento da socialização e notável capacidade de memorização. Inicialmente institucionalizado, Donald foi mais tarde avaliado pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, reconhecido na década de 1930 como o principal especialista da área nos Estados Unidos. Assim, Donald tornou-se a primeira criança oficialmente diagnosticada com autismo.

Em 1943, Kanner descreveu o autismo clássico como "Distúrbios autísticos do contato afetivo", com alterações significativas na linguagem, nas relações sociais e nos processos cognitivos (Kanner, 1943).

Quase simultaneamente, Hans Asperger, pediatra austríaco, também estudava crianças com características semelhantes, mas com melhor desenvolvimento da linguagem e da inteligência, referindo-

se inicialmente ao quadro como "Psicopatia autística infantil" Posteriormente, este quadro foi reconhecido como Síndrome de Asperger¹ (Quiroz *et al.*, 2018; Dias, 2015).

De acordo com a 5ª edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). O diagnóstico pode considerar informações retrospectivas e deve levar em conta o impacto funcional dos sintomas. O DSM-5 também categoriza o TEA em três níveis de gravidade, que variam conforme a necessidade de suporte, destacando-se:

Quadro 1 - Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 de Suporte "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 de Suporte "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 de Suporte "Exigindo Apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5 (APA, 2014, p. 52).

Além dessas características, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) elenca comorbidades comuns no TEA, como transtornos de ansiedade, déficit de atenção e hiperatividade, deficiência intelectual, transtornos gastrointestinais e neurológicos, entre outros.

¹ A síndrome de Asperger, antes classificada como transtorno autista distinto, passou a integrar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do DSM-5, publicado pela American Psychiatric Association em 2013, sendo geralmente associada ao nível 1 de suporte, sem prejuízo significativo da linguagem ou cognição (APA, 2014).

Dando mais atenção aos fatores de comunicação e interação social o que trataremos e tentaremos intervir com maior ênfase em nosso estudo, a APA lista esses fatores como um dos principais critérios diagnósticos para o TEA relatando que:

1. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):
2. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
3. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
4. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2014, p. 50).

Nesse contexto, as pessoas com TEA e suas formas de interação e de inserção nas práticas sociais têm se mostrado como um grande desafio para os profissionais da escola (Oliveira; Padilha, 2016). E vendo essas dificuldades de comunicação e interação social que as pessoas com TEA apresentam, entendemos que a escola é uma ferramenta crucial para a sua socialização e desenvolvimento de modo geral. Assim, segundo Santos e Leite (2022) diferentes intervenções e abordagens têm sido desenvolvidas, onde as mais comuns consistem em uma combinação de terapia comportamental, terapia de fala e linguagem, e educação para pessoas com deficiência nas escolas.

Diante disso, os autores afirmam que “uma escola inclusiva é uma escola com qualidade, onde seu êxito é alcançado na aprendizagem e na participação de todos(as) os(as) seus(suas) aluno(as), sem nenhum tipo de discriminação” (Santos; Leite, 2022, p. 8).

Porém, por muitos anos segundo Chiote (2023) a escolarização dessas crianças ficou por responsabilidade das escolas especiais, as quais se baseavam no modelo clínico médico se centrando na deficiência do(a) aluno(a), ajudando a corrigir déficits e cristalizando a imagem da criança com TEA ao seu diagnóstico o que ainda está no imaginário da nossa sociedade até hoje.

Chiote (2023) ainda fala sobre a importância de considerar o ser cultural no TEA, ela relata que muitas abordagens não levam isso em consideração, não que devemos desconsiderar a importância das abordagens comportamentalistas, cognitivistas e psicanalíticas; porém, ela acredita que estas podem limitar o desenvolvimento criativo e singular do sujeito. A autora afirma que a escola regular precisa se pautar em

um trabalho que tente desenvolver a criança e não o(a) deficiente, não deixando suas limitações pré-determinadas impedir o seu desenvolvimento.

Assim, é importante de acordo com Chiote (2023), ter o entendimento da perspectiva histórico-cultural² que vê o ser humano como um ser social. Sendo assim, segundo ela o desenvolvimento da criança se dá pelos aspectos biológico (natural) e cultural (social), tendo a mediação e as relações fatores determinantes em seu desenvolvimento. Contudo, a vivência da criança com TEA já é limitada pelas suas características e comportamentos estereotipados, o que mostra o quanto é fundamental a interação e mediação do(a) outro(a) no seu desenvolvimento e participação nas práticas culturais. Oliveira e Padilha (2016, p. 189) corroboram essa visão quando afirmam que:

No caso de crianças com autismo, avanços no funcionamento mental e nos processos de autorregulação ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilitar experiências enriquecedoras de aprendizagem, assentadas em processos de interação e de interlocução significativos para elas. Mais do que “corrigir” e “normalizar”, é importante conhecer a criança com autismo, identificar as suas possibilidades de interação e de interlocução com os outros e com as práticas sociais e desenvolver uma proposta de intervenção educativa que leve em conta as particularidades de seu desenvolvimento.

Assim, a escola é um lugar onde crianças com TEA podem encontrar outras crianças, cada uma com suas particularidades, possibilitando a vivência e experiências infantis em grupo (Chiote, 2023). Com tudo, Chiote (2023) também afirma que incluir uma criança com TEA vai além de apenas colocá-la em uma sala regular; é necessário proporcionar a ela aprendizagens significativas, explorando suas potencialidades e ajudando-a a se constituir como um ser que pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, de forma singular.

Reafirmando a importância de um ambiente verdadeiramente inclusivo nas escolas, Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) destacam resultados interessantes em seus estudos. Eles constataram que a simples presença de crianças com TEA no mesmo ambiente escolar não é suficiente para que demais desenvolvam atitudes positivas. É necessário implementar estratégias que promovam interações eficazes.

Os autores também reafirmam a necessidade de discutir junto aos/as educadores/as e pais as políticas de inclusão, uma vez que as atitudes e discursos destes influenciarão na maneira como as crianças com desenvolvimento típico vão perceber e interagir com seus/as colegas com TEA (Agripino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019).

² A perspectiva histórico-cultural foi amplamente desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. Ele é considerado o principal pensador dessa abordagem, que destaca a importância do contexto histórico, cultural e social no desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais, como a linguagem.

Porém, Oliveira *et al.* (2015, apud Chicon; Garozzi, 2021) argumentam que as pessoas com deficiência na escola ainda são vistas pelos(as) professores(as) e equipe pedagógica de uma forma cristalizada o que impossibilita avanços no seu desenvolvimento.

Indo contra essa perspectiva de cristalização da criança, entendemos que é preciso ver a criança com autismo como um ser histórico-cultural e entender que o convívio social, familiar e a boa prática docente é algo incrivelmente determinante na vida delas.

Assim, Vigotski (2018, apud Paoli; Machado, 2022) considerou inadmissível e injustificável fragmentar o ser, dividir o desenvolvimento em afeto e intelecto. Ambos estão intimamente relacionados, diferenciando-se apenas para fins didáticos.

Por essa perspectiva criada e defendida por de Vigotsky (2022)³, podemos de fato trabalhar a inclusão escolar onde ele relata que na pedagogia especial, não se deve tentar de biologizar o desenvolvimento da criança com deficiência, e chegou a estabelecer que a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social, enfatizando, que uma adequada educação, poderiam permitir um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais. Assim, é necessário criar ambientes escolares ricos em mediação social, oferecendo experiências significativas que respeitem a singularidade do(a) estudante com TEA (Oliveira; Padilha, 2016)

Contudo historicamente, a escolarização de crianças com TEA esteve restrita a escolas especiais baseadas no modelo clínico-médico (Chiote, 2023). Contudo, essa abordagem reforçava o olhar deficitário sobre o(a) estudante, desconsiderando seu potencial de desenvolvimento.

Chiote (2023) defende uma perspectiva histórico-cultural, na qual o desenvolvimento se dá por meio da mediação social e cultural. A escola, portanto, deve valorizar a singularidade de cada estudante, promovendo interações significativas que ultrapassem a mera presença física na sala de aula.

Nesse sentido, Santos e Leite (2022) destacam que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que assegura aprendizagem e participação de todos, combatendo toda forma de discriminação. Entretanto, como apontam Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019), a simples presença de estudantes com TEA no ambiente escolar não garante atitudes inclusivas. É necessário implementar estratégias para promover interações e fortalecer a cultura da inclusão, envolvendo tanto professores(as) quanto famílias.

Superando a perspectiva cristalizada da deficiência, é essencial compreender a criança com TEA como um ser histórico e cultural. Conforme Vigotski (2018, apud Paoli; Machado, 2022), não se deve fragmentar o desenvolvimento em aspectos isolados, como afeto e intelecto, mas compreendê-lo em sua totalidade.

³ Vigotski, L. S. Obras Completas – **Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

As afirmações relatadas nesse capítulo mostram a importância da inclusão escolar das crianças com TEA. E se tratando da Educação Física Escolar e a Inclusão o que será discutido no próximo tópico, Andrión *et al.* (2021) apontou em seus estudos a importância em incluir os(as) estudantes com TEA em atividades em grupos com seus pares, e adequações sensoriais para as aulas de EFE. Porém, o autor afirma que ainda existem grandes incertezas e lacunas de como isso pode ser feito de modo que incluam estudantes com TEA, mostrando a importância e relevância de estudos nesta área.

Na próxima sessão, abordaremos especificamente as práticas inclusivas na Educação Física Escolar, discutindo estratégias de adaptação, socialização e participação de estudantes com TEA nesse componente curricular tão relevante para a formação global.

3 O PAPEL DO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MEDIAÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS DO(A) ALUNO(A) COM TEA

A inclusão de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física demanda do(a) professor(a) não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas, sobretudo, uma postura mediadora, que favoreça as interações sociais e a construção de vínculos entre os(as) estudantes. Conforme Vigotski (2022), o desenvolvimento humano acontece no contexto das interações sociais, sendo mediado cultural e historicamente pelas relações estabelecidas com o outro.

Dentro desse cenário, a Educação Física se configura como um espaço privilegiado para o fortalecimento dessas interações, uma vez que o movimento corporal, os jogos, a dança e as atividades cooperativas são meios potentes de comunicação e expressão. Contudo, conforme apontam Chicon e Garozzi (2021), para que a prática pedagógica cumpra essa função inclusiva, o(a) professor(a) precisa agir intencionalmente, planejando e mediando as relações entre os(as) alunos(as), e não apenas propondo atividades físicas de forma indiscriminada.

Segundo Siqueira (2011), é imprescindível que o(a) docente desenvolva estratégias específicas para garantir que o(a) aluno(a) com TEA participe ativamente das dinâmicas coletivas, enfrentando a tendência ao isolamento social, uma característica marcante do espectro. Para tanto, o conhecimento das particularidades de cada estudante torna-se essencial. A aproximação com a família e os profissionais que acompanham o(a) aluno(a) permite ao(a) professor(a) entender melhor suas formas de comunicação, interesses e limites (Almeida; Mazoni; Conceição, 2024).

Nesse sentido, ações como a formação de duplas ou pequenos grupos de trabalho de maneira estratégica, combinando alunos(as) mais habilidosos(as) socialmente com aqueles que apresentam dificuldades, podem facilitar o processo de interação (Grellmann, 2021). Da mesma forma, jogos cooperativos, onde o sucesso depende da colaboração entre os participantes, favorecem o desenvolvimento

de habilidades sociais importantes, como a capacidade de esperar a vez, partilhar materiais, pedir ajuda e oferecer suporte aos colegas (Fiorini; Manzini, 2016).

No entanto, como ressaltam Andrion *et al.* (2021), as condições sensoriais do ambiente precisam ser cuidadosamente observadas. Ruídos excessivos, estímulos visuais intensos ou atividades com ritmo acelerado podem desorganizar o(a) estudante com TEA, tornando a experiência desconfortável e prejudicando sua participação. Cabe, portanto, ao(a) professor(a) criar um ambiente acolhedor, com estímulos moderados e previsíveis, respeitando o tempo e o modo de ser de cada aluno(a).

Outro ponto relevante destacado por Chicon, Mendes e Sá (2011) é que o(a) professor(a) de Educação Física deve atuar como uma facilitadora de interações, mas também como um/a promotor/a da autonomia do(a) estudante. Isso implica em reconhecer e valorizar pequenas conquistas, mesmo que pareçam insignificantes à primeira vista, e construir, progressivamente, a confiança do(a) aluno(a) para se arriscar em novas interações.

Para além da mediação nas atividades físicas, é fundamental desenvolver momentos específicos de sensibilização da turma em relação às diferenças individuais. Promover rodas de conversa, dinâmicas de empatia e trabalhos de conscientização sobre o TEA pode contribuir para a construção de um ambiente mais respeitoso e acolhedor (Almeida; Mazoni; Conceição, 2024).

Segundo Hollerbusch (2001), o sucesso da inclusão escolar não depende apenas do esforço individual do(a) aluno(a) com deficiência, mas da disposição da comunidade escolar em se adaptar para acolhê-lo(a). Nessa perspectiva, a atuação do(a) professor(a) de Educação Física como agente de transformação torna-se central, pois, ao fomentar relações de respeito e colaboração entre os(as) estudantes, contribui para o desenvolvimento integral de todos(as).

Por fim, vale ressaltar que o trabalho com alunos(as) com TEA exige do(a) educador/a sensibilidade para perceber sinais sutis de desconforto ou de satisfação e flexibilidade para adaptar as propostas pedagógicas às necessidades emergentes. Como afirmam Ward e Ayvazo (2006), a diferenciação das atividades, respeitando os níveis de desenvolvimento e interesse dos(as) alunos(as), é fundamental para garantir a participação e o engajamento de todos/as nas aulas.

Apontando algumas dificuldades docentes, em uma revisão sistemática Andrion *et al.*, (2021) verificou dificuldades dos(as) professores(as) de EF em trabalhar com os(as) alunos(as) com TEA gerando 3 temáticas: a) o ambiente e seus estímulos sonoros e sensoriais durante as aulas de EFE diante das condições dos(as) estudantes com TEA; b) a interação dos(as) estudantes com TEA durante as aulas de EFE; e c) estratégias de organização espacial e temporal durante as aulas de EFE junto aos(as) estudantes com TEA. No entanto, os autores deixaram evidente a importância de incluir esses alunos(as) nas aulas.

Fiorini e Manzini (2016) descreveram que os(as) professores(as) envolvidos/as nos seus estudos enfrentaram dificuldades tanto para preparar os(as) estudantes para as atividades quanto para explicar as

tarefas e evitar dispersões. Outro tema destacado nos estudos foi à dificuldade de os(as) professores(as) promoverem a interação dos(as) estudantes com TEA durante as aulas de Educação Física Escolar, especialmente por meio de atividades cooperativas e/ou competitivas (Maher, 2017 apud Andrion *et al.*, 2021).

Com base nesses levantamentos aqui relatados sobre as dificuldades do(as) professores(as) de Educação Física, entendemos que é necessário buscar na bibliografia um embasamento metodológico e estratégias que apontem formas de incluir alunos(as) com TEA nas aulas de Educação Física Escolar. Assim, levantaremos e discutiremos algumas das referências bibliográficas encontradas em nossa pesquisa sobre o tema.

Começando com Chicon e Garozzi, (2021), estes apontam alguns aspectos que merecem atenção na prática educativa nas aulas de Educação Física com alunos(as) com autismo, destacando:

Em um primeiro momento, é importante conhecer o(a) aluno(a), seus interesses e habilidades, identificar o que ele é capaz de fazer e buscar o máximo de informações sobre sua trajetória de vida. Para isso, um diálogo com a família do educando constitui-se como um movimento essencial no processo de conhecimento do estudante, uma vez que, trabalhando inicialmente a partir dos interesses da criança, posteriormente, podemos avançar no trabalho pedagógico abordando áreas em que o aluno(a) ainda demonstra dificuldades (Chicon; Garozzi, 2021, p. 146).

Já Almeida, Mazoni e Conceição (2024) apresentam algumas diretrizes pedagógicas e estratégias de intervenção que os(as) professores(as) podem adotar em suas aulas para promover um ambiente inclusivo, respeitoso e seguro. As sugestões são as seguintes:

- 1) Conheça seu(sua) aluno(a) com autismo, saiba quais são suas necessidades e interesses, faça contato com a família e outros(as) professores(as);
- 2) Estabeleça combinados, conjunto de regras que devem seguir as premissas de respeito mútuo, tolerância e inclusão;
- 3) Promova a empatia, realizar rodas de conversa sobre o TEA, informando os(as) alunos(as) sobre o assunto;
- 4) Fomente a colaboração, criar situações para que os Autistas trabalhem em grupo;

Assim, o(a) professor(a) de Educação Física, ao assumir seu papel de mediador(a) das interações sociais, contribui não apenas para a inclusão escolar do(a) aluno(a) com TEA, mas também para a formação de uma geração mais sensível, empática e respeitosa diante da diversidade humana. Dentre as estratégias observadas em outras disciplinas, destaca-se a utilização do hiperfoco como ferramenta pedagógica para promover a integração e a socialização do(a) estudante com TEA, tema que será abordado no próximo tópico. Contudo, não identificamos na literatura científica estudos que tratem especificamente dessa abordagem nas aulas de Educação Física. Ainda assim, essa foi uma estratégia que se mostrou extremamente valiosa e eficaz durante a realização deste estudo.

4 HIPERFOCO A LUZ QUE NOS GUIOU

“Entendo que o hiperfoco é uma porta que se abre para o mundo do autista. No entanto, é preciso entrar por essa porta e abrir janelas para novas possibilidades.”

Dhiego Gualberto de Abreu

A frase acima sintetiza de forma precisa como o hiperfoco contribuiu para as práticas pedagógicas que serão apresentadas a partir do Capítulo 2. Ao longo de nosso estudo, compreendemos que o hiperfoco — muitas vezes interpretado como um comportamento restritivo — pode, sob uma perspectiva inclusiva, ser ressignificado como uma via de acesso ao universo singular de cada estudante autista. Mais do que uma simples característica, ele se revela como uma chave de entrada para o engajamento, a comunicação e a aprendizagem significativa.

No entanto, essa entrada não pode ser um fim em si mesma. Ao reconhecermos o hiperfoco como uma porta de acesso ao universo particular da pessoa com TEA, cabe a educadores/as, familiares e demais profissionais da educação o papel de, a partir dele, ampliar horizontes, estabelecer conexões com novos saberes e construir oportunidades de desenvolvimento integral.

Nesse sentido, discutiremos aqui e durante diversos momentos desta obra, como o hiperfoco pode ser utilizado pedagogicamente como ponto de partida para o engajamento, a aprendizagem significativa e a promoção da autonomia de estudantes com TEA, especialmente no contexto da Educação Física Escolar, mas também em articulação com outros componentes curriculares.

Com base nessa perspectiva, compreendemos que as inter-relações assumem um papel central no processo de inclusão. Estudos recentes têm destacado essa dimensão relacional como essencial para promover o desenvolvimento pleno de estudantes com TEA. Concordamos, assim, com a visão de Vigotski (2022, p. 10), que parte do pressuposto de que:

Que o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas.

Assim, para estabelecer a inter-relação apontada por Vigotski, ao nosso ver é fundamental conhecer os interesses específicos dos(as) alunos(as) com TEA, pois é por meio deles que se torna possível uma aproximação genuína ao seu universo singular. Nesse sentido, Grandin e Scariano (2010) ressaltam a importância de identificar aquilo que desperta a curiosidade e a imaginação da criança com autismo, destacando que essas fixações podem servir como pontos de partida valiosos para a motivação e a ampliação de novos interesses. Trata-se, portanto, de reconhecer que o foco intenso por um tema, objeto ou atividade não deve ser interpretado como uma limitação, mas sim como uma oportunidade de conexão significativa,

capaz de abrir caminhos para o desenvolvimento de habilidades diversas e para a construção de experiências educacionais mais inclusivas.

Francisco (2021) aponta que indivíduos com TEA podem apresentar mudanças em seus hiperfocos ao longo do tempo, mantendo determinado interesse por um período específico ou até mesmo durante toda a vida. A preocupação central ocorre quando esse foco se torna tão intenso que a pessoa passa horas ou dias imersa nesse interesse, sem se atentar ao ambiente ou às situações ao seu redor. Porém, o hiperfoco pode ajudar no desenvolvimento e aprendizagem destes indivíduos e segundo Aguiar (2021, p.38) O hiperfoco pode:

Ajudar a desenvolver novas habilidades, pode também se tornar a própria profissão da pessoa, além de ser um importante meio de aumentar a autoestima, considerando-se que a partir do momento em que o sujeito se descobre bom em algo, seja encorajador.

Nesse sentido, grandes estudiosos como Grandin e Scariano (2010, apud Chicon; Sá; Silva, 2025) afirmam que a fixação da criança autista (hiperfoco) por determinados elementos pode funcionar como uma forma eficaz de comunicação com o mundo. Quando bem compreendida e utilizada de maneira pedagógica, essa característica pode contribuir significativamente para o engajamento e o processo de aprendizagem da criança, funcionando como uma ponte entre seu universo particular e os saberes escolares.

Essa compreensão sobre o potencial educativo do hiperfoco prepara o terreno para uma reflexão mais ampla, característica a qual é frequentemente observada em pessoas com TEA. Tal perspectiva é fundamental ao se considerar o papel dos interesses específicos no contexto escolar. Segundo Melo e Lione (2023), no caso de estudantes com TEA, a identificação e o aproveitamento do hiperfoco são aspectos relevantes à luz da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois essa característica pode ser transformada em uma ferramenta de ensino potente. Isso ocorre à medida que o(a) professor(a) reconhece e alinha os interesses e habilidades do(a) estudante com os objetivos curriculares, promovendo aprendizagens significativas.

Na concepção de Ashinoff e Abu-kel (2019), o hiperfoco, é mal definido na literatura. Em muitos casos, o hiperfoco fica indefinido, partindo do pressuposto de que o(a) leitor(a) sabe no que isso implica. Assim, não há um consenso único sobre o que constitui hiperfoco. Além disso, alguns estudos não se referem ao hiperfoco pelo nome, mas descrevem processos que podem estar relacionados. De acordo com os autores, o hiperfoco é:

Hiperfoco, falando de forma ampla e anedótica, é um fenômeno que reflete a absorção completa de alguém em uma tarefa, a um ponto em que uma pessoa parece ignorar completamente ou "desligar" todo o resto. Geralmente é relatado que ocorre quando uma pessoa está envolvida em uma atividade que é particularmente divertida ou interessante. Um exemplo de hiperfoco é quando uma criança fica absorta em um videogame a um ponto em que não ouve um dos pais chamando seu nome. Embora a maioria das pessoas neurotípicas provavelmente relataria ter experimentado um estado

semelhante ao hiperfoco em algum momento de sua vida, ele é mais frequentemente mencionado no contexto de autismo, esquizofrenia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, condições que têm consequências nas habilidades de atenção (Ashinoff; Abu-kel, 2019, p. 1).

Ainda segundo Ashinoff e Abu-kel (2019), o hiperfoco é bastante comum, porém existe uma limitação grande de pesquisas sobre o assunto no meio acadêmico. Eles relatam que em seus levantamentos encontraram no Google Acadêmico apenas 6 resultados e no Pubmed 19 resultados de estudos sobre o assunto⁴.

De modo geral, Ashinoff e Abu-kel (2019), entendem que o hiperfoco é um fenômeno real que ocorre em pessoas com TEA. No entanto, é preciso ter cuidado para distingui-lo de outros sintomas, como as estereotipias, eles também relatam não está claro se o hiperfoco é um sintoma primário ou um sintoma secundário meramente induzido por outros comportamentos relacionados ao TEA. Assim, eles afirmam que:

É possível que os mecanismos subjacentes aos comportamentos de hiperfoco não sejam específicos do autismo, mas sim que os comportamentos do TEA desencadeiem o mesmo tipo de hiperfoco visto na população em geral com mais frequência ou intensidade (Ashinoff; Abu-kel, 2019, p. 12).

Guedes (2023) relata que os interesses restritos podem envolver padrões de estereotipias, rotinas ou rituais, atividades que gostem, hiperfoco e alterações sociais que afetam a percepção do meio ambiente. O autor também relatou que a utilização do hiperfoco do educando pode propiciar maior interesse destes pelas atividades propostas em sala de aula.

Embora Guedes (2023) tentasse estimular o interesse através do hiperfoco ou habilidades dos(as) alunos(as) com autismo, em algumas atividades a autora obteve sucesso já em outros casos não. E de acordo com ela, isso comprova que estudantes com uma mesma condição, no caso o TEA, podem apresentar perfis e interesses diferentes, ou seja, uma deficiência não define o(a) estudante.

Orrú (2016) também faz uma relação do trabalho pedagógico e esses interesses restritos dos Autistas, porém usando o termo “eixo de interesse”. A autora relata que utilizar os eixos de interesse com o aprendiz pode possibilitar sua imersão no âmbito individual e coletivo, trazendo trocas de experiências, articulações, confrontos, curiosidade, criatividade, cooperação; a solidariedade entre os(as) colegas e muitas outras competências.

Em relação ao uso do hiperfoco como recurso pedagógico, Francisco (2021) destaca que, apesar de seu potencial educativo, ele pode apresentar aspectos negativos — especialmente quando se concentra em temas repetitivos, como dinossauros ou esportes —, o que pode restringir a comunicação e a socialização

⁴ Em nossos levantamentos, não encontramos estudos explícitos que utilizaram o "hiperfoco" como proposta pedagógica em Educação Física. Contudo, percebemos que pode ser uma estratégia viável para a inclusão de pessoas com TEA, que serão demonstrados nos resultados deste estudo.

da pessoa com autismo. Essa ambivalência revela a complexidade do tema, que demanda aprofundamento teórico e prático no campo educacional.

Por outro lado, Souza e Cirino (2024) oferecem uma perspectiva mais positiva ao considerar que o hiperfoco, quando bem direcionado, pode se tornar um aliado no processo de ensino-aprendizagem. Para estudantes com TEA, cujos interesses são muitas vezes restritos e que apresentam dificuldades de interação, o aproveitamento pedagógico do hiperfoco pode favorecer aprendizagens significativas. Assim, defende-se seu uso como estratégia mediadora, capaz de ampliar o acesso a conteúdos diversos e tornar o ambiente escolar mais inclusivo, valorizando as potencialidades de cada aluno(a).

Infelizmente, ao buscarmos na literatura científica embasamentos específicos sobre a utilização do hiperfoco no contexto da Educação Física escolar, constatamos a escassez de estudos que tratassem diretamente do tema — especialmente aqueles que apresentassem abordagens práticas e aplicáveis ao cotidiano pedagógico. Essa ausência nos gerou, inicialmente, certa insegurança quanto à validade e ao direcionamento de nossas intervenções pedagógicas.

Apesar disso, decidimos enfrentar esse desafio e construir nossas práticas com base na observação atenta dos estudantes, no diálogo com familiares e no aprofundamento teórico sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o tempo, reafirmamos, por meio da experiência, que o uso do hiperfoco foi não apenas válido, mas crucial para o sucesso de nossas propostas pedagógicas. Ele se revelou uma ferramenta poderosa de engajamento, permitindo estabelecer conexões significativas com os estudantes e favorecendo a participação ativa nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. G. Portadores de Necessidades Especiais nas Escolas Regulares. Estamos realmente reparados para eles? **IV Congresso de Pesquisa Ensino e Extensão**, IFF. CONEPE. Campos do Goytacazes, 2018. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/conepe/article/view/11990>. Acesso em: 38 jun. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Agenciabrasil.ebc.com.br**. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-07/governo-cria-sistema-de-emissao-de-carteira-nacional-da-pessoa-com-tea>. Acesso em: 10 ago. 2024.

AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, M. R. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n. 3, p. 453-468, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbFcq8MFgGgW77FbqMD5r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

AGUIAR, D. C. K. E. Escolarização de adolescentes autistas na ótica de educadores e familiares. **UNIVIC**, Repositório do Centro Universitário Vale do Cricaré. Disponível em: <https://repositorio.ivic.br/handle/123456789/1473>. Acesso em: 5 mai. 2023.

ALMEIDA, P. H. P. S.; MAZONI, A. R. G.; CONCEIÇÃO, V. M. Aprimorando a Participação: estratégias para apoio a alunos com autismo na educação física escolar. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8972>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANDRION, P. R.; SANTOS, S. H.; MUNSTER, M. de A. V.; COSTA, M. da P. R. Transtorno do Espectro Autista e Educação Física Escolar: Revisão Sistemática de Literatura. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 22 n. 1, p. 175-194, jan./jun, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/11205>. Acesso em 23 abr. 2023.

APA. American Psychiatric Association. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2014. 992 p. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ASHINOFF, B.K.; ABU-KEL, A. 'Hyperfocus: the forgotten frontier of attention'. **Psychological Research**. v. 85, p. 1-19, Abril. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01245-8>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31541305/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba** Mestrado Profissional em Educação Física e Tecnologia. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - Rio Pomba, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BEZERRA, L. N. V.; ANTERO, K. F. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. **Conedu, VII Congresso de Nacional de Educação – Maceió AL**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA11_ID_14082020134026.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023, versão preliminar**. INEP - Diretoria de Estatísticas Educacionais - MEC. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 10 fev. 2023

BRASIL. **Lei nº Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e>

programas/regulamentacao-de-artigos-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia#:~:text=A%20Lei%20Brasileira%20de%20Inclus%C3%A3o,visando%20%20sua%20inclus%C3%A3o%20social. Acesso em: 15 fev. 2023.

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**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CDC. Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. US Department of Health and Human Services **Centers for Disease Control and Prevention** | MMWR | April 17, 2025 | Vol. 74 | No. 2. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/pdfs/ss7402a1-H.pdf>. Acesso em 24 abr. 2024.

CHICON, J. F.; GAROZZI, V. G. Educação Física Escolar: inclusão da Criança com autismo na aula. *Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas*. Editora Encontrografia - Campos dos Goytacazes. 2021. 162 p.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O.; SÁ, M. G. C. S. de. Educação Física e inclusão: a experiência na Escola Azul. *Movimento*, v. 17, n. 4, p. 185–202. 2011. DOI: 10.22456/1982-8918.21257. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/21257>. Acesso em: 21 mai. 2024.

CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Ações Profissionais e inclusão: Implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física**. EDUUFES, Vitória 2017, 250 p.

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S.; MURACA, G. V. **A brincadeira da criança com autismo: apontamentos para as práticas educativas e inclusivas**. Encontrografia editora. Campos do Goytacazes – RJ, 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/653539473/eBook-O-Brincar-Da-Crianca-Com-Autismo>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; SILVA, S. A. F. ***O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem: prática educativa, formação e inclusão***. Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2025, 222 p.

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S. **Educação física, adaptação e inclusão**. - Vitória, ES - Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012. 100 p.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Wak editora. Rio de Janeiro. ed. 4. 2023. Disponível em: *Inclusão da Criança Com Autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação ...* - Fernanda de Araújo Binatti Chiote - Google Livros. Acesso em: 14 ago. 2024.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação Física e Esporte Adaptado: história, avanços e retrocesso em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc.**

Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, mai. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236/238>. Acesso em: 03 ago. 2024.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2014>. Acesso em: 21 ago. 2024.

DEL-MASSO, M. C. S.; COSTA, M. A. C. E.; SANTOS, M. A. P. **Pesquisa Científica e Senso Comum**. Acervo Digital da Unesp/Redefor II, ed. 1. Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155305/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.** São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/#>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**, 2017. 664 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=EYjVDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=hist%C3%B3ria+do+autismo&ots=W509sw-A6K&sig=tVGQsZaVglEYl8IA7rO0vjM8s8#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20do%20autismo&f=false>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FERREIRA, E.; LOPES R. G. B.; FERREIRA, R.; NISTA-PICCOLO, V. L. Um Olhar Sobre a Educação Física Adaptada nas Universidades Públicas Paulistas: atividade Obrigatória e Facultativa. **Rev. Educ. Fis/UEM**, Trim. v. 24, n. 4, p. 581-595. 2013 DOI: 10.4025/reveducfis.v24.4.20314. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/mhpBXfNSY4wgVtjVbZhwVPR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de estudantes com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul./Set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gKnHDTZwMdyns3JG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FONSECA, M. P. S. Formação Docente em Educação Física na e Para Perspectiva Inclusiva: reflexão sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**. Ed. Especial, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48348>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FRANCISCO, F. H. N. **Hiperfoco do transtorno do espectro autista como estratégia didática da aprendizagem de matemática**. Universidade do Estado do Mato Grosso, Plataforma Sucupira, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popu p=true&id_trabalho=13580400. Acesso em: 16 jul. 2024.

GONZÁLES, F. J; FRAGA, A. B. Caderno do professor: Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande**: Linguagens, Códigos

e suas Tecnologias, artes e Educação Física. Porto Alegre: Secretaria da Educação, v. 2. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GRELLMANN, D. D. L. **Educação Física na Área de Linguagens: percepção de professores e professoras**. Universidade São Judas Tadeu. Programa de Pós-graduação stricto sensu – Mestrado Profissional. 2021. p. 1-144. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/8e87cd73-4f39-4664-adf3-fe20636d42f6/full>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GUEDES, K. A. **Abordagem Investigativa nas aulas Ciências envolvendo estudantes com autismo**. 2023. Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação em Ciências. 2023. 46 p. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/55264/3/Keici_TrabalhoFinal_CECI.pdf. Acesso e: 16 ago. 2024.

HOLLERBUSCH, R. M. S. L. O. **Desenvolvimento da Interação Social das Crianças com Alteração do Espectro do autismo**. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2001. p. 1-186. Disponível em: https://repositorio.aberto.up.pt/bitstream/10216/10135/3/3899_TM_01_P.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 1943. n. 2, 217-250. Disponível em: kanner.1943.pdf (th-hoffmann.eu). Acesso em: 12 ago. 2024.

MANTOAN M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão a inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso: 15 nov. 2024.

MATA, A. A.; SILVA, A. C. F. L.; BERNARDES, F. S.; GOMES, G. A.; SILVA, I. R.; MEIRELLES, J. P. S. C. Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.1, p. 6901-6917 Jan. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23381/18784>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MELO, M. M.; LIONE, V. O. F. O brincar das Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14479/10736>. Acesso em: 26 mai. 2024.

MENDES E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez 2024.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA A. M. L. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações Piracicaba** v. 23. n. 3. n. Especial p. 185- 202. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp185-202>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00185.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

OMODEI, J. D. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem:** apontamentos de uma pesquisa e intervenção. 2014. 1-186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/juliana_omodei.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Petrópolis, RJ Vozes, 2016. p. 248. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dT9QDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=aprendizagem+por+interesse+no+autismo&ots=fZz12RQ&sig=kgq6eZ6pfaL0TqJOW26OzA2HysU#v=onepage&q=aprendizagem%20por%20interesse%20no%20autismo&f=false>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PAOLI, J.; MACHADO, P. F. L. Autismo em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande - MS, v. 22, n. 31, p.534-565, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/escola-bahiana-de-medicina-e-saude-publica/psicanalise/paoli-e-machado-autismos-em-uma-perspectiva-historico-cultural/72242412>. Acesso em: 05 ago. 2024.

QUIROZ, F. C.; LA CUBA, L. M.; TICONA, L. M. C.; JANETH, D.; MAMANI, M.; PRADO, H. J. A. Uma breve historia del autismo. **Rev. Psicol. (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo)** vol. 8, n. 2, p. 127-133. 2018. Disponível em: <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>. Acesso: 10 ago. 2024.

SÁ, M. G. C. S.; BONFAT, D. L.; SILVA, E. M.; CHICON, J. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. de. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 356–372, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8792>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SANTOS, A. A. S.; LEITE, D. S. Inclusão de alunos com Autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS J. O. L. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, Autismo e Inclusão: Ressignificando a Prática Pedagógica.** Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desporto. Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Pós-Graduação em Educação Física). Vitória 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/89b5ef1d-40b3-4c0e-972a-a6716ec9f2ab/content>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVEIRA, L. L.; ROSTA, G. R. Educação Física e a Precarização Social do Trabalho Docente. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.575-586, abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.36804>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36804/24637>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento - Transtorno do Espectro Autista**. n. 05, Abril, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUZA, C. F.; CIRINO, R. M. B. **Hiperfoco na aprendizagem de estudantes atípicos: uma análise teórica e prática**. *Anais do X CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109876>. Acesso em: 05 mai. 2025.

UNESCO. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

WARD, P.; AYVAZO, S. Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with autism. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 23, n. 3, p. 233-244, 2006. DOI 10.1123/apaq.23.3.233. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279604811_Classwide_peer_tutoring_in_physical_education_Assessing_its_effects_with_kindergartners_with_autism. Acesso em: 02 jun. 2024.

PRIMEIROS DIÁLOGOS: DIAGNÓSTICO, CONSCIENTIZAÇÃO E TEMAS INICIAIS SOBRE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

1 DIAGNÓSTICO INICIAL: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Inicialmente é preciso entender quem e como é seu(sua) aluno(a) com TEA. Assim buscamos junto aos seus familiares, professores(as), colegas e o observando o(a) próprio(a) aluno(a) levantar suas características, interesses e necessidades para montagem do seu PEI (Projeto Educacional Individualizado) o qual pode ser observado no Anexo I.

Lucas é um estudante da Escola Municipal Prudente de Moraes, matriculado no 7º ano, turma 704, no turno matutino. Natural de Miracema, nasceu em 11 de abril de 2011. Foi diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) aos quatro anos de idade e, posteriormente, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos onze anos. Embora não apresente deficiência cognitiva, Lucas demanda atenção especial no ambiente escolar, especialmente no que tange à socialização e aos aspectos motores.

Do ponto de vista cognitivo, Lucas acompanha adequadamente os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e demonstra bom desempenho em diversas áreas do conhecimento. No entanto, socialmente, ele apresenta desafios significativos: evita interações, raramente estabelece contato visual e manifesta irritabilidade em situações de compartilhamento ou contrariedade. A comunicação verbal é limitada e marcada por fala muito baixa. Embora não tenha deficiência motora, seu desenvolvimento motor global é levemente atrasado em relação à sua faixa etária, com dificuldades em atividades como correr, pular e chutar, apesar de apresentar boa coordenação motora fina.

A história familiar revela que a mãe percebeu comportamentos atípicos ainda na primeira infância, como andar na ponta dos pés, hipersensibilidade a sons, seletividade alimentar e desinteresse por interações sociais. Atualmente, Lucas realiza acompanhamento psicopedagógico e já passou por sessões de fonoaudiologia e terapia ocupacional. Embora não esteja com mediador em 2025, já contou com esse apoio anteriormente e tem no ambiente escolar um espaço de acolhimento, com o qual a família mantém diálogo constante.

Na avaliação diagnóstica realizada pela escola (Anexo III), Lucas se encontra bem desenvolvido em aspectos como expressão artística, coordenação motora fina e atividades que envolvem artes visuais. Está em desenvolvimento na leitura, escrita e compreensão textual, porém, apresenta baixa participação em atividades coletivas, leitura em voz alta e expressão corporal, sendo ainda resistente a atividades em grupo e com dificuldades em manter a atenção em atividades prolongadas.

Para a área de Educação Física, o PEI de Lucas foca em promover o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais, com especial atenção à socialização. As atividades serão

organizadas com base em seus interesses específicos – como dinossauros, robôs e bonecos de papel – utilizando esses temas como ponto de partida para a inserção em jogos e brincadeiras. A proposta visa não apenas respeitar seus hiperfocos, mas também utilizá-los como ferramentas de engajamento e aproximação com os colegas. De acordo com Pereira e Nunes, o PEI deve ser:

Concebido como um mapa educacional, o PEI descreve, essencialmente, o nível atual de desempenho do aluno e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, pareados com o currículo destinado ao ensino regular. O alcance dos objetivos escolares é favorecido pelo uso de formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação, que se adequam às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do educando. Vale destacar que o referido instrumento trata da oferta de serviços educacionais específicos, além da maneira com que o desempenho do aluno será mensurado (Pereira; Nunes, 2018, p. 941).

As estratégias pedagógicas descritas no Plano de Intervenção (Anexo II) envolvem o uso de jogos cooperativos e competitivos, que favorecem a comunicação, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos. Serão propostos trabalhos em grupo com estrutura e apoio adequados, permitindo que Lucas interaja de forma mais segura e previsível. Adaptações nas regras e nos materiais dos jogos serão realizadas sempre que necessário, respeitando suas particularidades sensoriais, cognitivas e emocionais. A simplificação das instruções e o uso de mediação indireta também são recursos previstos, buscando a inclusão real e significativa nas práticas corporais.

Além disso, as estratégias pedagógicas visam sensibilizar toda a turma sobre deficiências e transtornos mentais, promovendo um ambiente escolar mais empático, colaborativo e inclusivo. É importante salientar que, embora o plano busque atender às necessidades específicas de Lucas, ele está voltado à integração com o grupo, e não à sua segregação. Por esse motivo, as adaptações não visam restringir conteúdos, mas ampliar as possibilidades de participação plena do estudante nas aulas de Educação Física.

Junto a turma, realizei a aplicação de questionários com os(as) alunos(as), com o objetivo de diagnosticar o que eles/as compreendiam sobre inclusão e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses questionários, analisados, foram conduzidos com orientações sobre como proceder nas respostas, de forma que não houvesse qualquer tipo de influência na opinião dos/as estudantes. Essa fase de diagnóstica junto aos/as alunos(as) foram imprescindíveis para planejamento e execução de nossas práticas pedagógicas.

A importância de questionar, compreender e conscientizar os/as estudantes sobre a inclusão torna-se evidente diante dos dados apresentados por Lopes *et al.* (2019), que indicam que, embora alunos(as) sem deficiência reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e demonstrem atitudes empáticas, ainda há um conhecimento limitado sobre o que é deficiência e sobre os recursos de acessibilidade necessários.

Concordamos com a afirmativa de Chicon, Sá e Silva (2025, p. 125), ao destacarem que promover a sensibilização das pessoas para a valorização das diferenças é um dos caminhos fundamentais para favorecer a inclusão nos diversos contextos sociais, especialmente no ambiente escolar. Tal perspectiva reforça que os passos iniciais deste trabalho — voltados ao diagnóstico, conscientização e sensibilização dos/as estudantes — foram acertadamente escolhidos e executados com firmeza ao longo da nossa trajetória. A seguir, apresentamos um breve resumo dos principais achados resultantes da coleta de dados realizada com os(as) alunos(as).

Ao serem questionados sobre o que compreendiam por inclusão de pessoas com deficiência na escola e no cotidiano, mais da metade dos/as estudantes afirmaram não ter conhecimento sobre o tema. Entre os/as que relataram algum entendimento, observou-se a presença de noções básicas relacionadas a respeito, igualdade e participação, ainda que de forma superficial. As respostas revelaram um entendimento incipiente sobre o conceito de inclusão, indicando a necessidade de um trabalho pedagógico mais estruturado sobre o tema no contexto escolar.

Quanto à percepção sobre a eficácia da inclusão na escola, a maioria considerou que a instituição não está preparada para promover uma inclusão de qualidade. Foram apontadas, principalmente, questões estruturais, como a ausência de rampas de acesso e a carência de profissionais mediadores. Esse dado sugere que, do ponto de vista discente, há barreiras físicas e humanas que dificultam a inclusão efetiva dos/as colegas com deficiência.

Em relação ao impacto da presença de estudantes com deficiência ou transtornos no ambiente de sala de aula, a maior parte dos/as respondentes afirmou que esses colegas não atrapalham as aulas. As justificativas apresentadas indicam uma postura de aceitação e valorização da convivência com a diversidade. No entanto, uma minoria de estudantes relatou que a presença de colegas com deficiência pode gerar dificuldades em sala, especialmente quando esses apresentam comportamentos considerados mais agitados. Esses posicionamentos demonstram a persistência de estigmas e a importância de promover ações que desenvolvam empatia e compreensão das diferenças.

Ao serem indagados sobre o tipo de escola mais adequado para estudantes com deficiência ou transtornos, a maioria manifestou concordância com a permanência desses estudantes na escola comum. No entanto, uma parcela relevante defendeu que a escolha deveria depender do tipo de deficiência, sugerindo, por vezes, a necessidade de escolas especializadas. Tal posicionamento reforça a visão ainda presente de que determinados estudantes não se adequariam ao ensino comum, o que evidencia a urgência de promover debates mais aprofundados sobre o direito à educação inclusiva.

No que diz respeito ao conhecimento específico sobre o Transtorno do Espectro Autista, apenas três estudantes afirmaram conhecer ou ter convivido com pessoas autistas, enquanto a grande maioria declarou desconhecimento sobre o tema. Esse resultado aponta para uma lacuna significativa na formação dos/as

estudantes, revelando a invisibilidade do TEA no cotidiano escolar e a importância de sua abordagem nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante levantado foi a abordagem do tema da inclusão por professores(as) da escola. Mais da metade dos/as estudantes afirmaram que nunca ouviram sobre inclusão em sala de aula, enquanto os/as demais relataram que o tema foi tratado pontualmente por alguns docentes, especialmente em disciplinas como Educação Física e Artes. Isso demonstra que, embora existam iniciativas individuais, ainda há pouca sistematização na abordagem do tema no currículo escolar.

Por fim, ao serem questionados se já haviam presenciado situações de discriminação contra pessoas com deficiência, a maioria respondeu negativamente. Contudo, essa ausência de relatos pode não refletir necessariamente a inexistência de episódios discriminatórios, mas sim a dificuldade dos/as estudantes em identificar e reconhecer esse tipo de situação. A falta de compreensão crítica sobre o que configura uma atitude discriminatória pode contribuir para a invisibilidade dessas ocorrências no ambiente escolar.

A análise dos dados dessa etapa diagnóstica reforçaram a necessidade de incluir, no planejamento pedagógico, ações que contemplem a discussão sobre inclusão, diversidade, capacitismo, deficiências e TEA. Segundo Aranha (2005), a sensibilização dos/as estudantes é uma estratégia importante para promover a convivência com a diversidade e contribuir com o processo de inclusão escolar. Essa sensibilização deve ser acompanhada de reflexões sistemáticas e planejadas, voltadas à transformação de atitudes e práticas no ambiente educacional.

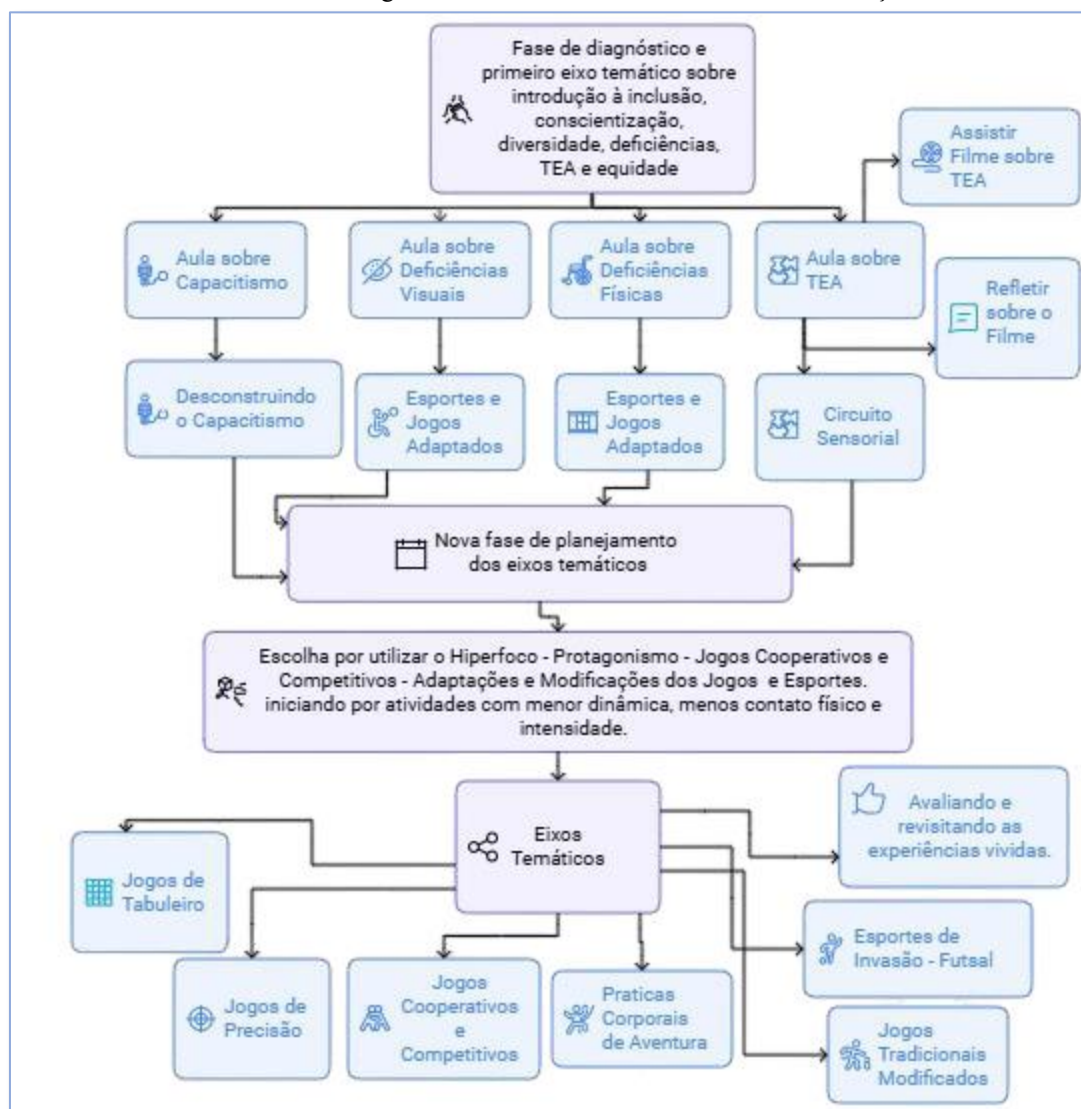
Dessa forma, os resultados do diagnóstico serviram como subsídio fundamental para a construção de intervenções pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Além disso, os dados foram socializados com a gestão escolar, o que resultou na organização de encontros pedagógicos sobre o tema, envolvendo palestras, trocas de experiências entre docentes e ações de formação para professores(as) e mediadores/as. Embora essas iniciativas sejam relevantes, elas não serão abordadas neste estudo por não fazerem parte de seus objetivos específicos.

Apresentamos o fluxograma das intervenções (Gráfico 1), utilizado para organizar e ilustrar os processos de maneira visual. Esse recurso permite expor as etapas e as conexões entre elas de forma clara e objetiva. No fluxograma fornecido, as etapas estão organizadas em blocos que abordam temas variados relacionados à inclusão, preparação, planejamento e execução de atividades pedagógicas. As setas indicam a sequência ou a inter-relação entre as ações e fases, facilitando o entendimento e a visualização do processo proposto. Além do Fluxograma o Anexo II (Proposta pedagógica inclusiva em Educação Física para turma do 7º ano com a presença de um aluno(a) com TEA), traz de forma detalhada as aulas propostas para cada momento vivido nas intervenções.

Além disso, o fluxograma contribuiu para uma visualização mais eficiente aos leitores. Permitindo também maior facilidade na realização de ajustes no planejamento, conforme as necessidades da turma e

do processo de ensino e aprendizagem. A clareza nas etapas e ações destacadas também ajudou a monitorar o progresso das intervenções e a garantir que os objetivos de inclusão fossem efetivamente alcançados.

Gráfico 1 – Fluxograma das fases e eixos temáticos das intervenções



Fonte: acervo do autor.

Após análise dos questionários, organizamos uma roda de conversa sobre inclusão, com o propósito de introduzir o tema de maneira participativa e dialógica. Para estimular a discussão e identificar temas geradores, propus algumas questões que fomentaram a participação ativa dos/as estudantes. A análise dos questionários e dos debates iniciais revelou a necessidade de ir além da proposta planejada para a aula seguinte, indicando a urgência de abordar também o conceito de capacitismo e a discussão sobre outras deficiências além do TEA, visando uma compreensão mais abrangente dos processos inclusivos em nossa sociedade. Durante a roda de conversa, surgiram questionamentos e comentários que ampliaram o horizonte da discussão, como:

Tio, como que um(a) aluno(a) que não enxerga aprende a ler? (Gabriel).

Professor, para que servem aquelas borrachas no chão do banco? (Gabriel).

Tio, nossa escola não tem rampa para cadeirantes; se a sala dele for aqui em cima, ele não consegue subir. (Guto).

Na minha igreja tem uma autista, coitada, ela não para quieta e atrapalha muito. (Almir).

Eu acho que eles deveriam estar em uma escola especial só para eles, assim iam aprender mais. (Almir).

Alguns alunos(as) têm mediador para ajudar, isso facilita pra eles. Tem uns que nem precisam disso. (Aline).

Essas manifestações evidenciaram percepções ainda permeadas por desinformações e preconceitos, apontando para a necessidade de aprofundar o debate. Segundo Melo e Martins (2007), a conscientização é peça-chave para a inclusão, pois o preconceito, muitas vezes, nasce da falta de conhecimento sobre as deficiências. Os autores ressaltam:

O estar juntos, alunos com deficiência e alunos sem deficiência, facilita a quebra de barreiras atitudinais, proporcionando oportunidade de ajuda, de trocas significativas, de constatações positivas diante do colega diferente e a construção de vínculos. Visando otimizar esse processo, não apenas entre os alunos, mas entre todos os atores que compõem a comunidade escolar, é fundamental que exista um espaço no âmbito da escola para discutir sobre deficiência, tirar dúvidas e desmistificar ideias errôneas e preconceituosas. (Melo; Martins, 2007, p.7).

Com base nessa percepção, organizei os temas que seriam abordados no eixo temático: inclusão, diversidade, igualdade e equidade, capacitismo, deficiência visual, deficiência física e TEA.

Durante a primeira roda de conversa, observei o comportamento do Lucas, que permaneceu recortando seus bonecos de papel, sem demonstrar envolvimento nas discussões. Quando solicitado, guardou seus materiais, mas permaneceu com a cabeça baixa, alheio à atividade. Esse comportamento reforçou a necessidade de estratégias ainda mais específicas para promover a participação ativa desse aluno nas próximas atividades.

Ao final da primeira aula, propus que, para o próximo encontro, os(as) alunos(as) se organizassem em grupos para realizar pesquisas sobre os temas trabalhados, trazendo desenhos, imagens, fotos e textos que representassem inclusão, diversidade, igualdade e equidade.

2 APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO E REFLEXÃO COLETIVA

Seguindo nossa estratégia, realizamos a apresentação das pesquisas feitas pelos(as) alunos(as) sobre assuntos pertinentes a inclusão. Organizei a formação dos grupos considerando critérios de proximidade de

moradia, acesso à internet e afinidade, visando facilitar a execução colaborativa das atividades. No entanto, planejamos alterar essas formações em atividades futuras, para estimular novas interações.

Durante a aula, o Grupo 1 apresentou os conceitos de maneira apenas textual, deixando de abordar o tema da diversidade. O Grupo 2 utilizou textos e imagens, destacando igualdade e equidade, com abordagem breve sobre diversidade e inclusão. Já o Grupo 3 realizou uma pesquisa consistente, utilizando textos e figuras que representaram bem todos os conceitos solicitados, destacando-se pela qualidade e abrangência da apresentação.

Após as exposições, promovemos uma roda de conversa de reflexão, retomando questões da aula anterior e incorporando novos questionamentos, como: "O que são aqueles caminhos de borracha no chão das agências bancárias?" "Nossa escola não tem rampas em todos os lugares." "Como uma pessoa cega pode aprender a ler na nossa escola?" "Alguns alunos(as) deveriam estar em escolas especiais?" "Alunos(as) com deficiência podem participar das aulas de Educação Física?" "O que é capacitismo?"

Esses questionamentos serviram de disparadores para um debate mais aprofundado sobre respeito às diversidades. Corroborando a importância desse debate Kassar (2016), afirma que a escola deve garantir o atendimento à diversidade humana, promovendo programas de Educação em Direitos Humanos e para as Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, entre outros. Como afirma a autora:

A legislação reduziu muitas limitações impostas às pessoas com deficiência, proibindo discriminações na educação, conforme o Decreto nº 6.949/2009. No entanto, ainda persistem diferentes formas de exclusão e seletividade. (Kassar, 2016, p. 1227).

Seguindo essa linha, propus aos(as) alunos(as) uma reflexão sobre suas próprias qualidades e dificuldades. Alguns relatos surgiram: "Eu sou bom em português e ruim em matemática." (Pedro Lucas) "Sou ruim nos esportes, mas tiro boas notas nas outras matérias." (Joana) "Eu sou bom em videogame; nos esportes, sou mais ou menos." (Gabriel) "Acho que jogo futebol bem, mas no vôlei sou péssimo." (Guto).

Esses relatos permitiram construir uma compreensão coletiva sobre as diferenças individuais, mostrando que todos possuem potencialidades e limitações. Assim, reafirmei a importância do respeito às diferenças, especialmente em relação às PCDs, reconhecendo suas necessidades sem, no entanto, segregá-las.

Dando continuidade, introduzi a história da inclusão, explicando os períodos de exclusão, segregação e os avanços contemporâneos. relatei práticas históricas, como o internamento compulsório e a segregação escolar, despertando surpresa e indignação entre os/as estudantes: "Nossa, coitadas dessas crianças!" (Joana); "Cruzes, tio, que coisa horrível!" (Almir).

Ao abordar o conceito de igualdade e equidade, utilizei o desenho apresentado pelo Grupo 3, ilustrando as diferenças entre tratar todos/as da mesma forma (igualdade) e garantir condições justas para

que todos/as possam se desenvolver plenamente (equidade). Expliquei que adaptar atividades, como utilizar letras ampliadas ou promover a mediação escolar, é uma forma de garantir equidade.

Também introduzi o conceito de barreiras atitudinais, exemplificando como atitudes excludentes podem ser tão ou mais prejudiciais que barreiras físicas. Para tornar o conceito mais tangível, propus situações-problema, como a participação de cadeirantes em jogos de Queimada, o que levou a respostas criativas e preocupações legítimas dos(as) alunos(as).

Finalizando o encontro, conduzi uma exposição sobre o conceito de capacitismo. Utilizando slides, expliquei, conforme Sassaki (2014), que o capacitismo é a prática de considerar pessoas com deficiência inferiores, baseando-se em uma visão limitada de "normalidade". Apresentei frases capacitistas, alertando para a importância de evitarmos esses discursos e adotarmos práticas que valorizem as potencialidades de todos/as.

Essa aula consolidou a base para os debates futuros, demonstrando que a conscientização é fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, sensível à diversidade e promotora da equidade.

3 DESCONSTRUINDO O CAPACITISMO

Aqui, realizamos mais um encontro do nosso projeto de formação inclusiva dos(as) alunos(as), com duração de 60 minutos, em sala de aula. Este momento teve como objetivo aprofundar a compreensão dos(as) alunos(as) sobre o capacitismo, revisitando conceitos já abordados anteriormente e promovendo novas reflexões a partir de práticas e exemplos concretos.

Iniciamos a aula revisando o conceito de capacitismo e o organograma trabalhado na aula anterior, buscando retomar os principais pontos discutidos. Em seguida, retomamos o vídeo "Cuerdas"⁵, previamente exibido, para analisar de maneira mais crítica as situações de preconceito e inclusão representadas na narrativa. Propus que os(as) alunos(as) identificassem momentos específicos no vídeo que retratassem o capacitismo ou ações inclusivas. As respostas foram bastante pertinentes: apontaram como situações de preconceito o momento em que o(a) aluno(a) com deficiência chega à turma e os demais se afastam, e também a atitude do(a) professor(a) que, ao invés de promover a participação, isola o estudante, colocando-o apenas para observar as brincadeiras dos outros colegas. Como contraponto, reconheceram como exemplo de inclusão a postura da personagem Maria, que busca integrar o colega às atividades, oferecendo ajuda nas tarefas e brincadeiras.

Na sequência, dividi a turma em quatro grupos e entreguei a cada um o organograma do capacitismo. Devido à indisponibilidade da sala de vídeo, adaptei a metodologia utilizando meu próprio notebook para

⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bz1LAj3kt6s&t=168s>

apresentar três vídeos curtos⁶ relacionados ao tema: o primeiro, com jogadas de futebol praticado por atletas amputados; o segundo, com lances do futebol para cegos; e o terceiro, com partidas de vôlei sentado. Cada grupo assistiu aos vídeos de maneira interativa, possibilitando a observação direta da participação ativa de pessoas com deficiência em práticas esportivas adaptadas.

Após a exibição dos vídeos, conduzi uma conversa com cada grupo, reforçando a ideia de que as pessoas com deficiência não apenas podem, como devem participar ativamente das diversas atividades sociais, esportivas e educacionais. Como atividade prática, propus que cada grupo escolhesse uma frase do organograma, originalmente estruturada de forma capacitista, e a reescrevesse sob uma perspectiva descapacitista, ou seja, de forma inclusiva e respeitosa.

Essa atividade fundamentou-se na compreensão de que, como explicitam Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), o capacitismo pode manifestar-se por meio de atitudes intencionais ou não, internalizadas socialmente. Muitas vezes, essas atitudes ocorrem de forma direta, através de termos pejorativos, olhares de reprovação ou afastamento físico. Em outros momentos, o preconceito é velado, disfarçado sob comportamentos protetores, expressões de piedade ou até mesmo na exaltação exagerada da superação individual. Em todas essas manifestações, o capacitismo contribui para consolidar no imaginário social a associação entre deficiência, fragilidade, incapacidade e dependência.

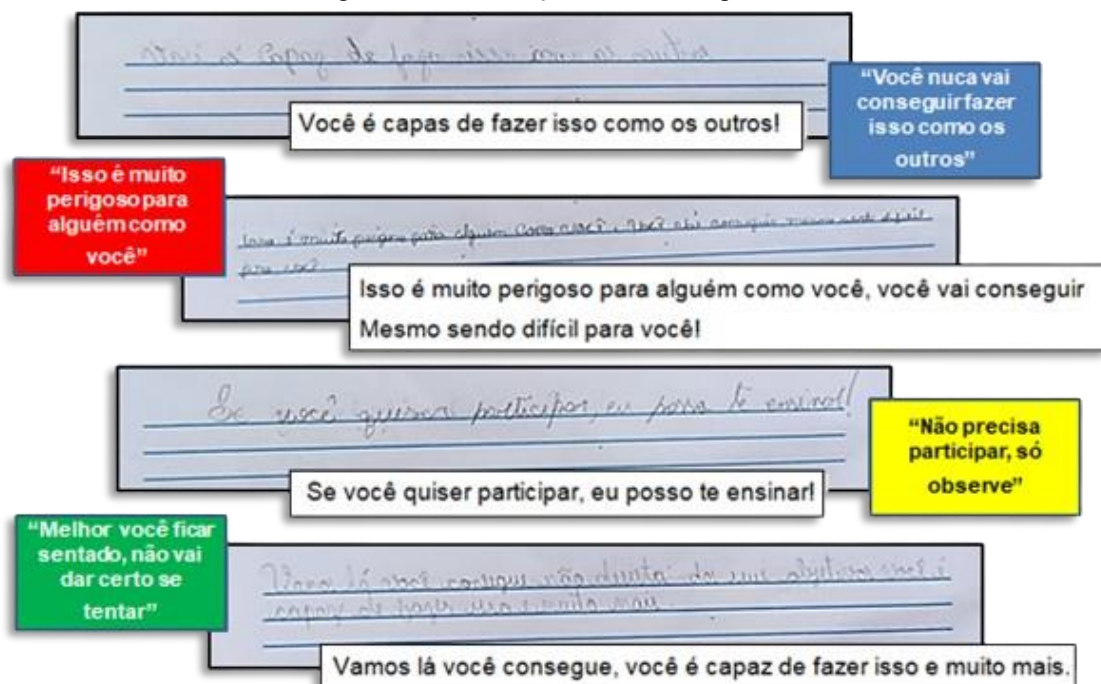
Concluída a reformulação das frases (Imagem 1), realizei a leitura de cada uma delas para toda a turma. Em seguida, abri espaço para a socialização dos resultados e para a reflexão coletiva. Os depoimentos dos(as) alunos(as) revelaram importantes avanços na compreensão do tema: “Às vezes, a gente fala as coisas sem pensar e acaba excluindo as pessoas”; “Todo mundo pode participar das aulas, se for preciso, é só ajudá-los”; “Não importa se esse(a) aluno(a) não sabe jogar, ele tem o direito de participar”; e “Nós reclamamos quando alguém erra no futebol, e isso não é legal, é melhor incentivar esse colega”.

⁶ Vídeo disponível em: GOL PUSKÁS: Atleta da seleção brasileira de amputados repete golado vencedor do prêmio (youtube.com)

Vídeo disponível em: Golaços de Jefinho - Jogos Paralímpicos - Futebol de 5 - Brasil x China (youtube.com)

Vídeo disponível em: BRASIL 3 X 1 UCRÂNIA | MELHORES MOMENTOS | VÔLEI SENTADO | PARALIMPÍADAS 2024 | sportv (youtube.com)

Imagem 1 – Reconstrução das frases Capacitistas.



Fonte: acervo do autor.

Ao refletir sobre o desenvolvimento das atividades realizadas até o momento, percebi que os objetivos iniciais de sensibilizar a turma e promover a ressignificação em torno do capacitismo foram, em grande parte, alcançados. No entanto, também identifiquei a necessidade de ampliar essa abordagem, de forma a contemplar outras deficiências além do Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco inicial do projeto. Essa necessidade ficou evidente ao perceber que o desconhecimento da população em geral sobre o autismo, aliado ao fato de o TEA ser considerado um “transtorno oculto”, dificulta a sua identificação e compreensão no ambiente escolar. Como destacam Freud *et al.* (2019), o autismo é chamado de transtorno oculto justamente porque, em muitos casos, suas características não são perceptíveis à primeira vista. Essa invisibilidade contribui para que os(as) alunos(as) tenham dificuldades em reconhecer e entender o tema, reforçando a importância de ampliar o debate para outras deficiências e aprofundar o conhecimento sobre o próprio TEA.

Isso pode dificultar sua identificação e compreensão pelos/as estudantes. Assim, antes de aprofundar o debate específico sobre o autismo, tornou-se evidente a importância de apresentar outras deficiências de maneira acessível e didática.

Para concluir o encontro, propus uma nova atividade em grupo: cada equipe ficou responsável por planejar e trazer para a próxima aula uma brincadeira ou jogo que contemplasse a temática da deficiência visual. Com isso, buscamos reforçar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis às diferentes necessidades dos/as colegas.

4 VIVÊNCIAS SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL: UM EXERCÍCIO DE EMPATIA E INCLUSÃO

Realizamos nosso quarto encontro, com duração de 130 minutos, distribuídos em dois horários, utilizando tanto a sala de aula quanto a quadra da escola. Este encontro teve como principal objetivo proporcionar aos(as) alunos(as) uma experiência prática que estimulasse a empatia, a autonomia e o protagonismo frente à vivência da deficiência visual.

A proposta foi organizada previamente: na aula anterior, solicitei que os/as estudantes, divididos em três grupos, planejassem atividades práticas — brincadeiras ou jogos — que simulassem situações de cegueira ou baixa visão. O intuito era que eles/as mesmos/as conduzissem essas atividades, promovendo não apenas a experimentação, mas também o desenvolvimento de habilidades colaborativas e de adaptação criativa.

Iniciamos o encontro na sala de aula, onde cada grupo apresentou oralmente suas propostas. Discutimos coletivamente a viabilidade de cada atividade, atentando para a necessidade de garantir a segurança dos/as participantes. Para viabilizar as práticas, disponibilizei vendas previamente adquiridas, reforçando a importância do cuidado e da responsabilidade na condução das atividades.

O Grupo 1 propôs um passeio pela escola, no qual alunos(as) vendados/as deveriam identificar barreiras físicas, sempre acompanhados por um guia para assegurar sua segurança. O Grupo 2 organizou um jogo em que participantes, divididos em duas equipes, tentavam arremessar um bambolê em direção a um cone, orientados apenas por sons e instruções verbais de um guia posicionado junto ao alvo. Já o Grupo 3 optou pela tradicional brincadeira "Cobra Cega", onde o(a) aluno(a) vendado(a) tentava capturar colegas a partir da localização por sons. Em seguida, sugeri uma variação combinando a "Cobra Cega" com o jogo "Mamba", a fim de estimular ainda mais a cooperação entre os/as participantes (imagem 2).

Imagem 2 – Atividades realizadas pelos(as) alunos(as) sobre deficiência visual.



Fonte: acervo do autor.

Durante a execução das atividades, observamos o quanto a vivência prática favoreceu a sensibilização dos(as) alunos(as). Ao realizar o passeio vendado pela escola, os/as estudantes relataram sensações de medo, insegurança e desconforto, sentimentos que se tornaram evidentes nos relatos coletados:

[...] vimos que é só uma parte que essas pessoas passam, vimos que é difícil conviver com essa deficiência. (Eugênio).

Fiquei com bastante medo, fiquei tremendo muito e com vergonha. (Jeferson).

[...] usando a venda senti medo, um desconforto e muita dificuldade para andar. (Daniel).

Eu senti que é muito ruim não conseguir ver [...] (Maycon).

Gostei muito da atividade, agora sei como as pessoas deficientes se sentem [...] (Luiz Henrique).

[...] eu não sei como as pessoas cegas conseguem andar sem um guia, deve ser muito difícil pra elas. (Hugo).

Eu gostei, mas é muito ruim não enxergar, você não consegue ver os obstáculos. (Paulo).

Destaco ainda a participação do Lucas, que, após muita insistência, aceitou realizar o percurso dentro da sala de aula, com meu auxílio como guia. Posteriormente, ele registrou em seu caderno: "Não senti medo, achei muito divertido, achei muito difícil", evidenciando um progresso em sua interação e expressão.

Na sequência, analisamos a atividade do Grupo 2, o "jogo do bambolê". A dinâmica exigia que os(as) alunos(as) confiassem totalmente em seus sentidos auditivos e na orientação verbal do guia. Mais uma vez, as dificuldades enfrentadas foram explicitadas:

Eu achei muito difícil, não acertei nem uma vez. (Daniel).

Não sei como os cegos conseguem fazer algumas coisas, achei muito complicado. (Heitor).

No entanto, a aceitação foi muito positiva, e o Lucas participou ativamente, solicitando, inclusive, uma nova tentativa após a primeira rodada.

Por fim, o Grupo 3 conduziu a brincadeira "Cobra Cega", à qual acrescentei a dinâmica do "Mamba". Conforme descrito por Brianezi *et al.* (2023), o "Mamba" é uma brincadeira tradicional africana que combina velocidade e trabalho em equipe. Nele, um jogador — a "Mamba" — persegue os demais. Ao capturá-los, formam uma fila indiana, e apenas a "cabeça" da fila continua a capturar os colegas. Essa dinâmica reforça a cooperação, já que os jogadores devem permanecer conectados, reorganizando-se caso a fila se quebre.

A introdução dessa variação tornou a atividade mais dinâmica e coletiva. Durante a roda de conversa, os(as) alunos(as) manifestaram entusiasmo e reconheceram que, apesar da dificuldade inicial, o trabalho em equipe facilitava a brincadeira à medida que o grupo crescia. Sendo assim, essa atividade se tornou um jogo cooperativo que segundo Oliveira (2013, p. 9), "os jogos cooperativos reforçam a confiança dos indivíduos em si mesmos e do grupo como um todo, despertando a consciência de conjunto pelo mesmo objetivo". Nesse contexto, ficou evidente que o exercício da cooperação foi essencial para o sucesso da experiência no Mamba.

Finalizamos a aula com uma roda de conversa, refletindo sobre a importância da empatia, da cooperação e da valorização das diferenças. Um momento significativo ocorreu quando um aluno comentou: "Ajudar não significa que eles são incapazes, né professor?" (Hugo). Esta fala revela a internalização de um dos principais objetivos do projeto: combater o capacitismo e promover uma visão inclusiva e respeitosa das deficiências.

Reforcei a importância de não romantizar ou reduzir a pessoa com deficiência à sua condição, mas de reconhecê-la como sujeito de direitos, plenamente capaz de participar das atividades escolares, esportivas e sociais, desde que respeitadas suas necessidades específicas.

Conforme Oliveira (2013, p. 4) relata, a ausência de práticas inclusivas pode perpetuar a marginalização das pessoas com deficiência, limitando seu acesso à educação de qualidade e ao convívio social pleno. Assim, oferecer adaptações nas aulas de Educação Física, por meio de jogos e brincadeiras acessíveis, torna-se fundamental para garantir uma inclusão efetiva, pautada no respeito e na valorização de todos/as.

A aula também evidenciou que a conscientização é um processo contínuo. Sendo assim é importante entender de acordo com Tessaro *et al.* (2005) que sentimentos negativos em relação à inclusão ainda persistem entre estudantes sem deficiência, reforçando a necessidade de atividades que promovam o diálogo, a empatia e a mudança de percepção.

Ao final do encontro, propus uma nova tarefa: confeccionar muletas utilizando cabos de vassoura, em preparação para a próxima aula, que abordará a vivência da deficiência física, ampliando ainda mais as experiências de sensibilização e inclusão.

4.1 VIVÊNCIAS SOBRE DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: JOGOS ADAPTADOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nas práticas escolares de Educação Física representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de transformação do ambiente educacional. O uso de jogos adaptados surge como um recurso estratégico para promover a inclusão, ao criar experiências que desenvolvem habilidades, empatia e respeito à diversidade. Apresentaremos uma experiência pedagógica,

onde estudantes vivenciaram atividades voltadas para a deficiência física através da construção de materiais adaptados e da prática de esportes adaptados, como o Futebol de Amputados e o Voleibol Sentado.

A atividade foi realizada em seu primeiro momento em sala de aula e posteriormente no campo da escola, com duração de 130 minutos. O planejamento partiu do entendimento de que, conforme Souza *et al.* (2022), os jogos adaptados, ao serem incorporados de maneira qualificada no contexto escolar, podem favorecer a efetiva participação de todos os estudantes, contribuindo significativamente para uma educação física inclusiva.

A proposta inicial buscou incentivar o protagonismo discente, estimulando a criação de materiais didáticos pelos/as próprios(as) alunos(as). Organizados em duplas, os estudantes foram incumbidos de confeccionar muletas utilizando cabos de vassoura, com o objetivo de vivenciar, de forma adaptada, desafios relacionados à deficiência física. Além de desenvolver a coordenação motora e habilidades de mobilidade sem o uso dos membros inferiores, a atividade também visava fomentar a colaboração e promover o respeito às diferenças individuais.

Durante a construção dos materiais, apenas quatro duplas conseguiram fabricar as muletas de forma adequada. Assim, também disponibilizei alguns exemplares confeccionados previamente. A seguir, os/as estudantes foram levados ao campo da escola para o desenvolvimento prático das atividades.

A primeira atividade foi o Futebol de Amputados. A participação nesta modalidade foi opcional, sendo oferecida como alternativa a prática do Voleibol Sentado para aqueles que optassem por não participar. Seis estudantes, incluindo três meninas e o Lucas, escolheram não jogar o Futebol de Amputados, mas participaram da roda de inicial e do Voleibol Sentado (imagem 3).

Para o Futebol de Amputados, realizamos inicialmente uma atividade em círculo, onde todos os(as) alunos(as) participaram de exercícios básicos de adaptação às muletas, como passes e deslocamentos. Em seguida, organizamos dois times de oito jogadores, sendo um deles o goleiro, que jogava sem as muletas. Adotou-se um sistema de revezamento a cada três minutos para que todos pudessem experimentar a utilização das muletas. A atividade teve duração aproximada de 30 minutos.

Imagem 3 – Atividade realizada sobre deficiência física (Futebol de Amputados).



Fonte: acervo do autor.

A segunda atividade realizada foi o Voleibol Sentado (Imagem 4). Embora a intenção inicial fosse realizar o Basquete de Cadeirantes, a ausência de equipamentos adequados na escola levou à adaptação da prática do voleibol. A rede foi improvisada, amarrando-se entre um poste e uma grade de ferro, e a atividade foi realizada em um espaço de terra e grama, o que representou um desafio adicional.

O Voleibol Sentado teve duração aproximada de 20 minutos. Apesar das dificuldades impostas pelas condições do espaço físico, a prática permitiu que os/as estudantes experimentassem as limitações e adaptabilidades requeridas nesse tipo de jogo. Foi perceptível a conscientização dos(as) alunos(as) sobre as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência e sobre a importância da adaptação para a prática esportiva inclusiva.

Imagem 4 – Vôlei Sentado.



Fonte: acervo do autor

5 REFLEXÕES E CONEXÕES COM TEORIAS INCLUSIVAS

Ao término dos jogos, promoveu-se uma roda de conversa para refletirmos sobre a experiência vivida. Questionei os(as) alunos(as) sobre como se sentiram durante a prática e solicitei que registrassem suas impressões em seus cadernos. As respostas evidenciaram uma percepção clara das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência física, além de uma valorização das suas capacidades de superação. Alguns depoimentos foram especialmente significativos, como: "Não gostei, eu amei!" (Aline); "Foi fácil a atividade de muleta, tive um pouco de dificuldade, mas consegui fazer, qualquer pessoa com deficiência física pode fazer de tudo" (Daniel); e "Foi difícil, você percebe as dificuldades das pessoas com deficiência física porque jogar futebol com uma perna só não é para qualquer pessoa" (Pedro Lucas).

Os(as) alunos(as) demonstraram capacidade de articular suas vivências práticas com os conteúdos teóricos discutidos previamente, especialmente aqueles apresentados por meio dos vídeos que abordaram as dificuldades e superações de pessoas com deficiência, trabalhados na aula anterior. De forma semelhante ao que destaca Omote (1997), foi possível perceber um amadurecimento no entendimento de que a deficiência, por si só, não determina as potencialidades ou limitações de uma pessoa. Na verdade, são as barreiras atitudinais e o preconceito social que frequentemente restringem o pleno exercício da cidadania e a participação efetiva desses indivíduos na sociedade.

Segundo Omote (1997), a deficiência é uma construção social, resultado das demandas e das interpretações impostas pela sociedade. De maneira similar, Chicon e Garozzi (2021) ressaltam que o meio social desempenha papel crucial na definição das possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência.

Apesar do Lucas não ter manifestado oralmente ou por escrito suas percepções sobre a atividade, sua participação prática nas aulas representa um avanço notável em seu processo de socialização e inclusão, considerando sua dificuldade anterior em envolver-se nas atividades físicas escolares.

A experiência relatada evidencia a relevância dos jogos adaptados como estratégias pedagógicas eficazes para promover a inclusão na Educação Física Escolar. Entretanto, para que essa prática seja verdadeiramente inclusiva, é imprescindível que o(a) professor(a) atue com intencionalidade, rompendo paradigmas de exclusão e não apenas adaptando atividades para "permitir" a participação, mas valorizando a diversidade como elemento central do processo educativo. Isso implica reconhecer as especificidades de cada estudante, planejar intervenções coerentes com suas necessidades e potencialidades, e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a cooperação, o respeito e o pertencimento. A inclusão, nesse sentido, não deve ser vista como concessão, mas como um direito que exige compromisso ético e político por parte dos profissionais da educação.

Como destaca Chicon (2008), a Educação Física adaptada deve estar integrada à Educação Física geral, de modo a promover uma educação que respeite e celebre a diversidade humana, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

6 VIVENCIANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: CIRCUITO SENSORIAL E REFLEXÃO CINEMATOGRAFICA

Aqui apresentaremos as experiências pedagógicas desenvolvidas com alunos(as) do ensino fundamental sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi promover a conscientização e o respeito às diferenças individuais a partir de atividades práticas e reflexivas, envolvendo vivências sensoriais e análise crítica de um filme temático.

Em um primeiro momento, foi realizada uma aula expositiva, destinada a introduzir o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, apresentei um breve histórico do TEA e suas principais características, registradas no quadro para acompanhamento da turma.

Certo momento de interação, perguntei aos(às) alunos(as) se conheciam algum símbolo associado ao TEA. Uma aluna mencionou "o cordão de quebra-cabeça colorido", enquanto outra perguntou sobre "o cordão de girassol". Expliquei que ambos são utilizados para identificar pessoas com deficiências ocultas, sendo o quebra-cabeça mais especificamente associado ao autismo, e o girassol a um espectro mais amplo de condições invisíveis, como o TDAH, TOD e Deficiência Intelectual.

Procurei enfatizar junto aos(as) alunos(as) as particularidades sensoriais vivenciadas pelas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Almeida, Mazzoni e Conceição (2024), indivíduos com TEA podem apresentar respostas sensoriais atípicas, manifestadas tanto por uma amplificação quanto por uma diminuição da sensibilidade a estímulos como toque, sons, cheiros e movimentos. Essa característica não apenas influencia o modo como essas pessoas interagem com o ambiente, mas também constitui um dos critérios diagnósticos descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), o qual destaca a presença de hiporreatividade ou hiperreatividade sensorial como um dos aspectos centrais do transtorno.

Posar e Visconti (2018) afirmam que as alterações sensoriais são comuns, mas muitas vezes passam despercebidas devido às dificuldades de comunicação. Segundo o DSM-5, elas envolvem uma reatividade aumentada ou diminuída aos estímulos sensoriais, ou ainda um interesse atípico por aspectos sensoriais do ambiente. No Quadro 2, os autores apresentam exemplos de comportamentos relacionados a essas alterações sensoriais. Esses comportamentos podem interferir significativamente na rotina escolar e nas interações sociais, tornando fundamental que educadores/as estejam atentos a esses sinais. A identificação precoce e o planejamento de estratégias pedagógicas sensíveis a essas demandas sensoriais podem contribuir para um processo de inclusão mais efetivo e respeitoso.

Quadro 2 – Exemplos de comportamentos relacionados a alterações sensoriais relatadas em crianças com transtorno do espectro do autismo, agrupadas de acordo com as modalidades sensoriais.

Modalidades sensoriais	Exemplos de comportamentos relacionados às alterações sensoriais
Visual	Atração por fontes de luz. Encarar objetos que rodam, como centrífuga de máquina de lavar, rodas e ventiladores de hélice. Reconhecimento de expressões faciais prejudicado. Evitação do olhar. Recusa de alimentos devido à sua cor.
Auditiva	Surdez aparente: a criança não atende quando chamada verbalmente. Intolerância a alguns sons, diferente em cada caso. Emissão de sons repetitivos.
Somatossensorial	Alta tolerância à dor. Aparente falta de sensibilidade ao calor ou frio. Autoagressividade. Não gosta de contato físico, inclusive certos itens de vestuário. Atração por superfícies ásperas.
Olfativa	Cheirar coisas não comestíveis. Recusa de certos alimentos devido ao seu odor.
Paladar, sensibilidade bucal	Exploração bucal de objetos. Seletividade alimentar devido à recusa de certas texturas.
Vestibular	Movimento intenso de balanço. Equilíbrio inadequado.
Proprioceptiva / cinestésica	Andar na ponta dos pés. Desajeitado.

Fonte: Posar; Visconti (2018).

Posar e Visconti (2018) relatam que existem questionários sobre os aspectos sensoriais podem fornecer achados valiosos, porém, como têm como base dados provenientes do ponto de vista externo, eles não conseguem descrever a experiência sensorial dos pacientes em primeira pessoa, as autoras ainda afirmam que:

Seria muito importante entender o que eles realmente percebem, porém, infelizmente, somente alguns deles conseguem descrevê-la, devido ao comprometimento severo frequente da fala e das habilidades cognitivas. Os pacientes com TEA que conseguem descrever as experiências sensoriais podem nos fornecer informações no mínimo parcialmente aplicáveis também a indivíduos que não conseguem descrever essas experiências (Posar; Visconti, 2018 p. 344).

As autoras ainda relatam em seus levantamentos bibliográficos que alterações sensoriais podem impactar diversos aspectos da vida de pessoas com TEA e suas famílias, afetando a comunicação, a interação social, o comportamento adaptativo, os interesses, as rotinas diárias e até mesmo a cognição — que pode ser prejudicada pela limitação na interpretação de estímulos do ambiente. Além disso, podem influenciar hábitos alimentares, levando à seletividade e possíveis deficiências nutricionais, e interferir na qualidade do sono, possivelmente devido a um estado de hiperestimulação (Posar; Visconti, 2018).

Assim entendemos que, compreender as experiências sensoriais vividas por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para promover a empatia, o respeito e a inclusão no ambiente escolar. Ao proporcionar aos demais estudantes vivências sensoriais simuladas, é possível sensibilizá-los para os desafios cotidianos enfrentados por colegas autistas.

Essas atividades não têm como objetivo imitar perfeitamente a experiência de quem está no espectro, mas sim aproximar os(as) alunos(as) neurotípicos das dificuldades enfrentadas no processamento de estímulos visuais, auditivos, táteis e outros. Quando compreendem que certos comportamentos, como evitar o olhar, cobrir os ouvidos ou rejeitar determinados alimentos, têm origem em sobrecargas sensoriais, os(as) alunos(as) tendem a ser mais acolhedores e solidários.

Essa abordagem pedagógica favorece a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual a diferença é valorizada e respeitada. Além disso, fortalece a cultura do cuidado, da escuta e do apoio mútuo entre os estudantes, contribuindo para uma convivência mais empática e colaborativa. Então criamos o circuito sensorial, pratica essa que será descrita a seguir.

7 CIRCUITO SENSORIAL: VIVÊNCIA DAS ALTERAÇÕES SENSORIAIS

Dando continuidade, realizamos um circuito sensorial com a participação dos(as) alunos(as) da turma 901, que auxiliavam os/as colegas da turma 704. A atividade teve como objetivo permitir que os(as) alunos(as) experimentassem as dificuldades sensoriais comuns entre pessoas com TEA, promovendo a empatia e a reflexão.

O circuito contou com três estações (Imagem 5):

- 1) **Reconhecimento Tátil e Equilíbrio:** Caminhada sobre tapetes de EVA com diferentes texturas (tampinhas, pelos, lixa, espumas).
- 2) **Exposição Sonora:** Sons altos e variados, simulando incômodos auditivos típicos.
- 3) **Exploração Tátil Diversificada:** Contato com objetos molhados, secos, arenosos e gelatinosos.

Para promover uma experiência mais realista e imersiva, os(as) alunos(as) utilizaram vendas nos olhos durante as atividades. Essa estratégia permitiu que vivenciassem alguns dos desafios enfrentados por pessoas com TEA, favorecendo a empatia, a conscientização e a reflexão sobre a importância da acessibilidade e das adaptações no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas.

Imagem 5 – Circuito Sensorial sobre TEA.



Fonte: acervo do autor

O Lucas optou por não participar da atividade, decisão respeitada para evitar desconfortos e riscos de crise sensorial. Marinho, Oliveira e Garces (2022) explicam que crises sensoriais podem ser desencadeadas por estímulos que afetam o sistema sensorial de forma intensa e imprevisível. Além disso, Posar e Visconti, (2018 p. 349). afirmam que:

Os problemas sensoriais dos autistas podem lhe trazer angústia/ansiedade podem gerar reações com intensa agitação e agressão dirigida a outros ou a si mesmo (veja os chamados “comportamentos problemáticos”). Por outro lado, as fontes de estímulos absorventes podem levar a comportamentos restritivos e repetitivos, dos quais é muito difícil desviar a atenção desses indivíduos. Por um motivo ou outro, o impacto das alterações sensoriais das crianças com TEA sobre suas vidas diárias é considerável e provavelmente subestimado, devido às suas dificuldades de comunicação, então elas sempre devem ser especificamente investigadas.

As autoras também apontam que é importante entender que, embora os sintomas sensoriais sejam frequentes em crianças com TEA, eles não são exclusivos do autismo, também aparecendo em pessoas com deficiência intelectual. No entanto, a reatividade sensorial atípica pode ajudar a compreender diversos comportamentos e deve ser levada em conta no cuidado e na convivência diária com esses indivíduos (Posar; Visconti, 2018). Assim, entendemos que essa atividade teve grande relevância para nossas práticas pedagógicas.

Os depoimentos evidenciaram a eficácia da atividade em despertar a compreensão e a empatia dos(as) alunos(as) em relação às diferenças sensoriais vivenciadas por pessoas com TEA. A vivência prática permitiu que os/as estudantes se colocassem, ainda que por instantes, no lugar do outro, sentindo na própria pele o desconforto e a sobrecarga que determinados estímulos podem causar. Esse tipo de experiência sensibiliza e amplia o olhar para a importância da inclusão, indo além da teoria.

Além disso, favorece uma mudança de atitude no ambiente escolar, estimulando a solidariedade, o respeito às diferenças e a promoção de relações mais acolhedoras. Ao perceberem o quanto situações cotidianas podem ser desafiadoras para colegas autistas, os(as) alunos(as) tendem a se tornar mais compreensivos e colaborativos. A atividade reforça, assim, o papel da escola não apenas como espaço de aprendizado acadêmico, mas como um ambiente que forma cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para conviver com a diversidade em todas as suas formas. Trata-se de um caminho potente para transformar a convivência e fortalecer uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Como destaca Almeida, Mazzoni e Conceição (2024), é essencial considerar as particularidades sensoriais dos(as) alunos(as) autistas nas aulas de Educação Física e demais atividades escolares, promovendo adaptações e estratégias que valorizem suas potencialidades e respeitem seus limites. Essa prática pedagógica evidenciou a importância de métodos ativos, lúdicos e reflexivos no processo de sensibilização para a inclusão escolar.

8 CINE INCLUSÃO: ANÁLISE DO FILME *O MILAGRE DE TYSON*

No dia 17 de junho de 2024, foi realizada a exibição do filme *O Milagre de Tyson* na sala de videoconferência. O filme narra a trajetória de Tyson, um jovem autista que passa a frequentar uma escola regular, enfrentando desafios sociais e conquistando respeito e inclusão.

Após a exibição, os(as) alunos(as) receberam um questionário para responderem em casa, incentivando uma análise crítica dos personagens e das situações vivenciadas no enredo. Segundo Abud (2003) e Mendonça e Guimarães (2008), o uso de filmes no contexto educativo favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, perceptivas e sociais, sendo um recurso eficaz para estimular a reflexão crítica.

No entanto, é importante compreender que a simples exibição de um filme pode não cumprir, por si só, seu papel pedagógico. É necessário que o(a) professor(a) atue como mediador desse momento, buscando extrair todo o potencial educativo que o filme pode oferecer. Além disso, Arnoud (2021) afirma que a exibição de filmes na escola deve promover a inclusão e a diversidade, abrangendo questões de gênero, orientação sexual, cultura, etnia e classe social, além de favorecer um ensino de qualidade que valorize o respeito às diferenças.

Além do questionário, propus que elaborassem, em duplas ou trios, mapas conceituais abordando as dificuldades de Tyson e sugerindo adaptações escolares, sobretudo nas aulas de Educação Física. Assim, na aula seguinte, realizamos a análise das respostas e dos mapas conceituais. Para tornar a avaliação mais lúdica, pedi aos(as) alunos(as) que utilizassem emojis para representar as posturas dos personagens do filme.

As principais percepções apontadas foram:

1. Como era o comportamento do Pai de Tyson no início do filme?



Ele negligenciava a doença do filho (Daniel).

Ele tinha vergonha de ser visto com seu filho (Guto).

Não tinha orgulho e sim vergonha de Tyson (Maycon).

2. Como foi o comportamento do Pai de Tyson no fim do filme?



Ele foi aceitando melhor as necessidades do filho e foi ajudando ele (Joana).

Quando Tyson quase morre ele vai mudando e dando, mais valor ao filho (Guto).

Ele começa andar com o filho e vê que não precisa ter vergonha (Maycon).

3. Como era o comportamento da Mãe de Tyson no início do filme?



A mãe amava demais seu filho e não gostava das atitudes do pai (Jeferson).

Ela sempre buscava ajudar e defender o filho (Almir).

Ela tinha medo, mas ajudava Tyson e incentivava ele (Matheus).

4. Como era a relação de Tyson com seu treinador?



Ele tratava Tyson muito bem (Jeferson).

Ele era legal com Tyson (Marcela).

O treinador ajudou muito Tyson (Heitor).

5. Como foi a atitude do Prefeito da cidade perante a situação de Tyson?



Ele não queria deixar Tyson competir (José).

Ele era preconceituoso (Guto).

Tinha medo de Tyson estragar a corrida (Maycon).

6. Como eram as atitudes dos(as) alunos(as) da escola no início do filme?



Eles no início eram preconceituosos com exceção de alguns [...] (Gabriel).

No início eles faziam bullying (Guto).

Eram desrespeitosos e faziam zação com ele (Alice).

7. Como o comportamento dos(as) alunos(as) de escola mudaram no final do filme?



No final eles tratavam Tyson bem e entendiam ele (Daniel).

Eles mudaram e viram que Tyson tinha seu jeito diferente (Guto).

No final Tyson passa a ser adorado e respeitado por todos (Maycon).

Os(as) alunos(as) também destacaram como mensagem central do filme a importância da inclusão, do respeito às diferenças e do poder transformador da empatia. Sobre a utilização de filmes Bakhtin (2010) relata que, ao ser compreendido como uma prática cultural relevante, o filme passa a exercer um papel social ativo, fomentando (re)leituras e discussões, de obras clássicas e/ou contemporâneas que espelham e distorcem o mundo. Além disso, é natural que o filme tenha conquistado o status de instrumento e conteúdo pedagógico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

O Lucas, novamente, demonstrou desinteresse pelas atividades escritas. Como alternativa, propus que realizasse um desenho (Imagem 6) representando sua compreensão sobre o filme. Seu desenho retratou Tyson, seus pais, um aluno que praticava bullying e um amigo, evidenciando a internalização dos principais

elementos do filme e demonstrando que a atividade alcançou seus objetivos pedagógicos. Utilizado por todo o mundo, o desenho é uma forma de linguagem adaptada às diferentes culturas¹¹ (Garcia Junior; Barbosa, 2020, p. 53). Assim, o desenho pode representar a expressão dos pensamentos e sentimentos de uma pessoa. Além disso, ao permitir diferentes formas de expressão, respeita-se o ritmo e as preferências individuais dos estudantes. Essa estratégia mostrou-se eficaz especialmente para Lucas, que, ao desenhar, sentiu-se mais motivado e confortável para participar da atividade. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis, centradas no sujeito e abertas à multiplicidade de formas de aprender e se comunicar.

Imagem 6 – Desenho do Lucas sobre o filme.



Fonte: acervo do autor.

Ainda sobre o recurso pedagógico do desenho, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2012), no processo de desenvolvimento infantil, o desenho é reconhecido como uma forma de linguagem e um antecedente importante da escrita, desempenhando um papel essencial na formação humana e na escolarização. De acordo com a teoria histórico-cultural, assim como outras funções do desenvolvimento, o desenho se constrói por meio das interações sociais. As autoras também afirmam que:

Outros estudos também vêm mostrando como os desenhos podem configurar-se como recursos de linguagem e possibilidades simbólicas para a expressão das percepções subjetivas dos sujeitos, reforçando ainda a forte ligação entre linguagem verbal, linguagem escrita e desenho (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2012 p. 18).

As atividades desenvolvidas permitiram uma aproximação sensível e crítica dos(as) alunos(as) às questões relativas ao TEA. Vivenciar suas dificuldades e refletir sobre atitudes de acolhimento e respeito foram fundamentais para construir uma cultura escolar mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22. 2003, p.183-193. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/his/a/iMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/abstract/?lang=pt#>

Acesso em: 23 out. 2024.

ALMEIDA, P. H. P. S.; MAZONI, A. R. G.; CONCEIÇÃO, V. M. Aprimorando a Participação: estratégias para apoio a alunos com autismo na educação física escolar. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8972>. Acesso em: 10 ago. 2024.

APA. American Psychiatric Association. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2014. 992 p. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARNOUD, C. P. S. **Cinema uma proposta pedagógica inclusiva e acessibilidade**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete, como requisito para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar. Alegre RS, Brasil. 2021. Disponível em: <https://arandu.iffarroupilha.edu.br/handle/itemid/388> Acesso em: 20 out. 2024.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. Características do desenho de um sujeito autista. **Comunicações**, Piracicaba, v. 19, n. 2, p. 7-16, jan./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRIANEZI, L.; GEIMEINDER, R. A.; PRADO, A. N.; SANTOS, B. C. DA SILVA NETTO, C. P.; SILVA, G. S.; SILVA, H. K. S.; ANDRADE, J. T.; SANTOS, K. T.; SILVA, L B. G.; DELFINO, L. E.; SANTOS, L. W. O.; LARAY, T. P.; FRANCO, V. G.; ESPNOSA, W. V. Jogos de matriz africana: percepção, experiências, e práticas no Pibid. In : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes : projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.151-162. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/398/3960/7184?inline=1, Acesso em: 20 ago. 2024.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CHICON, J. F.; GAROZZI, V. G. Educação Física Escolar: inclusão da Criança com autismo na aula. Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas. Editora Encontrografia - Campos dos Goytacazes. 2021. 162 p.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; SILVA, S. A. F. **O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem: prática educativa, formação e inclusão**. Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2025 222 p.

FREUND, D.; CERDAN CHISCANO, M.; HERNANDEZ-MASKIVKER, G.; GUIX, M.; IÑESTA, A.; CASTELLÓ, M. Enhancing the hospitality customer experience of families with children on the autism spectrum disorder. **International Journal of Tourism Research**, 2019 (September). Volume 21, Issue 5, p. 606-614. DOI <https://doi.org/10.1002/jtr.2284>. Acesso em: 05 mai. 2025.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e desenvolvimento humano. **Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/#> Acesso em: 22 ago. 2024.

MARINHO, R. A. V.; OLIBEIRA, S. K. P.; GARCES, T. S. Estratégias de prevenção e enfrentamento de crises sensoriais no Transtorno Espectro Autista em adolescentes: um protocolo de revisão de escopo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, e04111334430, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i13.34430>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364161238_Estrategias_de_prevencao_e_enfrentamento_de_crises_sensoriais_no_Transtorno_Espectro_Autista_em_adolescentes_um_protocolo_de_revisao_de_escopo. Acesso em: 27 nov. 2024.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Informações e conscientização: aspectos indispensáveis para otimizar a inclusão escolar. **Congresso Brasileiro de Multidisciplinar de Educação Especial** Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 –. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/059.htm>. Acesso em: 15 out. 2024.

MENDONSA, J. R. C.; GUIMARAES, F. P. Do quadro aos quadros: uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. **Cadernos EBAPE. BR.** n. Especial, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/WLrcJDfkgDnpbq8tg3NYZvg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 set. 2024.

OLIVEIRA, M. F. F. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor – PDE. **Caderno PDE.** v. 2, Paraná. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_pdp_maria_fatima_falcade_de_oliveira.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

OMOTE, S. **Atratividade Física Facial e Prognóstico. Psicologia: Teoria e Pesquisa.** v. 13, n. 1, p. 113-117, Marília. Jun./abr. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-210233>. Acesso em: 22 out. 2024.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. Disponível em: Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo | Revista Educação Especial. Acesso em: 13 ago. 2024.

POSAR A, VISCONTI P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. **J Pediatr (Rio J)**. 2018; 94:342, 50. ociedade Brasileira de Pediatria. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença ,a CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

SASSAKI, R. K. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, J. X.; BORGES, G. L.; CORESMA, L. C.; RODRIGUES, G. M.; FREIRE, E. S.; SANCHES NETO, L. Jogo Adaptado na Educação Física Inclusiva: Empoderamento À Luz da Complexidade. **Colloquium: health and education**. Mooca- SP. v.2, n.1, ed. 37, p. 01-16. 2022. Disponível em: <https://colloquimhealtheducation.com.br/recs/article/view/37>. Acesso em: 29 mai. 2024.

TESSARO, N. S.; WARICODA, A. S. R.; BOLONHEIS, R. C. M.; ROSA, A. P. B. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005. v. 9. n. 1. p. 105-115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wmqWWbXBB9VcKYSJnN3mLmR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 nov. 2024.

JOGOS DE TABULEIRO: UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO ATRAVÉS DO HIPERFOCO

1 INTRODUÇÃO

Após a conclusão das abordagens anteriores, cujo objetivo foi conscientizar a turma sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demos continuidade aos nossos encontros com os Jogos de Tabuleiro. A escolha desse tema se deu pela possibilidade de explorar o hiperfoco do Lucas em dinossauros, visando promover sua inclusão e engajamento nas aulas de Educação Física. Optamos por atividades menos dinâmicas, sem a necessidade de correr, saltar ou chutar, o que acreditamos ter sido mais apropriado neste primeiro momento, considerando o perfil do(a) aluno(a).

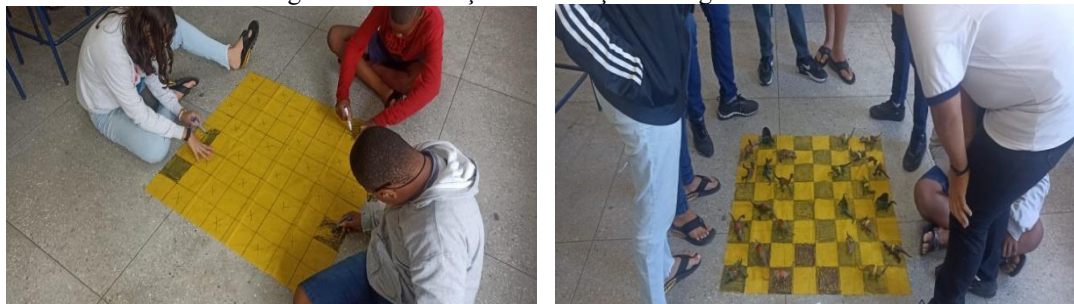
Os jogos de tabuleiro também foram selecionados como prática pedagógica, pois, segundo Adriolli (2017), eles, enquanto alternativas educativas, envolvem a competição entre jogadores em tabuleiros de variados materiais, exigindo a movimentação de peças de acordo com regras específicas. Os principais elementos desses jogos são os jogadores, o tabuleiro, as regras e a disposição para jogar. Além disso, os jogos de tabuleiro se mostram particularmente valiosos em contextos de ensino-aprendizagem em que há limitações de espaço físico, como em muitas escolas públicas.

Adriolli (2017) também ressalta que há uma ampla variedade de jogos de tabuleiro, muitos dos quais favorecem aspectos socioafetivos, críticos, cooperativos e de confiança entre os jogadores. Apesar de seu potencial, essas práticas ainda são pouco exploradas nas aulas de Educação Física Escolar. Assim, a introdução dos jogos de tabuleiro neste projeto visava favorecer a integração do Lucas com seus colegas, estimulando habilidades sociais, criatividade e planejamento de forma gradual e respeitosa às suas necessidades.

2 TABULEIRO DO DINO

Como previamente relatado, o Lucas apresenta grandes dificuldades de relacionamento social, sendo o hiperfoco em dinossauros um dos seus principais interesses. Para estimular sua socialização, adaptamos o tradicional jogo de damas, utilizando bonecos de dinossauros como peças. Os(as) alunos(as) colaboraram na construção do tabuleiro, confeccionado com tecido TNT, e em seguida, as regras do jogo foram explicadas (Imagem 7).

Imagem 7 – Construção e realização do Jogo de Dama.



Fonte: acervo do autor.

Curiosamente, entre os 20 alunos(as) participantes, 11 nunca haviam jogado damas, demonstrando que o conteúdo pode ser benéfico para toda a turma. Após a explicação, organizamos trios para que jogassem de maneira colaborativa, integrando os dinossauros à dinâmica. Nosso objetivo era promover a socialização, estimular a criatividade, o planejamento estratégico e o enfrentamento de desafios lúdicos. Contudo, mesmo com a adaptação, o Lucas não demonstrou interesse em participar, permanecendo concentrado em sua atividade paralela de construção de bonecos de papel. Apesar das tentativas de aproximação, tanto minhas quanto dos colegas, ele recusou-se a jogar, interagindo apenas ao afirmar que o "Tiranossauro Rex" era o dinossauro mais forte.

Confesso que me senti frustrado naquele momento, pois tinha grandes expectativas quanto à eficácia do uso do hiperfoco como estratégia de inclusão. Tal frustração foi acompanhada pela constatação de uma lacuna na literatura científica: não encontrei estudos que explorassem o uso do hiperfoco como proposta pedagógica para estudantes com TEA nas aulas de Educação Física Escolar. Francisco (2021) também relata a escassez de pesquisas nessa área, especialmente na educação da matemática.

Apesar da resistência do Lucas, a atividade foi bem recebida pela turma. Ao final da aula, propus como tarefa que os(as) alunos(as), organizados em trios, sugerissem novas regras para o jogo. Essa experiência me levou a refletir que inserir o hiperfoco em uma atividade não é, por si só, garantia de inclusão. Conforme Cunha (2017), é fundamental considerar as mediações psicopedagógicas no processo: **Intencionalidade** (a comunicação bilateral entre mediador e mediado), **Reciprocidade** (abertura às respostas do mediado), **Significado** (dar sentido à atividade) e **Transcendência** (promover a generalização de habilidades para outros contextos).

Inspirado nessas orientações, antes de encerrar a aula, convidei o Lucas a trazer seus bonecos de papel — outro de seus hiperfocos — para a aula seguinte, sugerindo que pudéssemos integrá-los no jogo.

2.1 TABULEIRO DO DINO RECRIADO

A proposta deste encontro foi recriar o jogo, incorporando as ideias dos/as alunos(as) e aproveitando os personagens trazidos pelo Lucas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a criação e alteração de regras

de jogos é um componente importante para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

Logo no início, o Lucas apresentou seus bonecos de papel, chamados de “monstros devoradores”. Perguntei como eles poderiam ser incorporados ao jogo, ao que ele respondeu: “eles vão devorar os dinossauros”. Propus também que ele ajudasse a finalizar a construção de um dado de papel, o qual foi inserido como novo elemento no jogo (Imagem 8).

Imagem 8 – Reconstrução do Jogo de Damas.



Fonte: acervo do autor.

Nesse momento, percebi que consegui estabelecer a conexão necessária para engajá-lo na atividade, mobilizando três das quatro mediações propostas por Cunha (2017): a Intencionalidade, a Reciprocidade e o Significado. Essa abordagem permitiu que o aluno compreendesse melhor o objetivo da atividade, promovendo maior envolvimento.

Dando sequência, cada grupo apresentou suas propostas de regras, que foram avaliadas quanto à viabilidade de implementação. Algumas regras foram incorporadas, como a movimentação especial do Tiranossauro Rex (que podia andar duas casas) e a introdução do dado: quando um dinossauro alcançava o final do tabuleiro, os jogadores lançavam o dado; os vencedores poderiam transformar seu dinossauro em "Dama", ou caso perdessem no jogo do dado, este teria seu dinossauro "devorado" pelos monstros de papel.

Apesar de alguns conflitos iniciais entre os grupos quanto às novas regras, conseguimos resolver as divergências e prosseguir com o jogo. A participação ativa do Lucas e o entusiasmo dos demais demonstraram o sucesso da estratégia.

A experiência demonstrou que a simples inserção de elementos relacionados ao hiperfoco do estudante não é suficiente para garantir sua participação e desenvolvimento. É fundamental que essa inserção ocorra de forma intencional, estabelecendo uma conexão significativa e adaptativa com o contexto pedagógico. Quando planejada adequadamente, a utilização do hiperfoco respeita as singularidades do(a) estudante, ao mesmo tempo em que amplia as oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse sentido, Silva, Andrade e Pin (2024) ressaltam que a criação de jogos de tabuleiro inclusivos representa uma estratégia eficaz para promover a equidade e o engajamento de toda a turma, indo muito além da mera transmissão de conteúdos. Essa perspectiva pôde ser claramente percebida nas experiências vividas durante nossas atividades, em que o uso planejado do hiperfoco, aliado a propostas inclusivas, favoreceu a participação e o aprendizado de todos/as os/as estudantes.

Por fim, é fundamental compreender que a inserção de um estudante com TEA em atividades pedagógicas ultrapassa a mera socialização: ela promove o desenvolvimento de competências que favorecem a autonomia e a independência, como ilustra Cunha (2017, p. 95), ao afirmar que ações cotidianas, como apanhar um copo para beber água, estimulam cognição, interação social e coordenação motora.

Além disso, conforme Francisco (2021), a prática pedagógica deve considerar o significado pessoal para o estudante. Ao permitir que o(a) aluno(a) autista mantenha seus objetos de hiperfoco durante as atividades, promove-se uma interação mais harmoniosa, o que foi evidenciado no relato de Woody (estudante autista de seus estudos) — que, mesmo na ausência dos animais de brinquedo, reproduzia-os com objetos improvisados, indicando a centralidade do hiperfoco em seu processo de aprendizagem.

Assim, reforçamos que o trabalho pedagógico baseado no hiperfoco, quando cuidadosamente planejado e executado, pode ser um caminho potente para a verdadeira inclusão escolar de estudantes com TEA, respeitando suas necessidades, singularidades e potencialidades.

3 ENTRE ESTRATÉGIA E CULTURA: O “ADUGO DO DINO” NA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

Seguindo e dando continuidade à proposta de incorporar jogos de tabuleiro como recursos pedagógicos. De acordo com Pereira (2020), esses jogos, amplamente utilizados por professores(as) de Matemática, contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências gerais nos estudantes. Ao interagirem com atividades lúdicas, os(as) alunos(as) aprimoram habilidades que extrapolam o contexto escolar, refletindo em um desempenho mais eficaz em diferentes situações cotidianas. Diante disso, é

fundamental que os/as educadores/as incluam essas ferramentas em suas práticas, favorecendo a atenção e a concentração dos discentes.

Entre as opções de jogos selecionadas, exploraremos o “Jogo da Onça” conhecido também como “Adugo”, um tabuleiro estratégico destinado a dois participantes. Sua mecânica de jogo, baseada na lógica de captura semelhante à encontrada no jogo de Damas, exige planejamento e raciocínio por parte dos jogadores. Originado da tradição dos povos indígenas Bororos, onde é chamado de Adugo, o jogo foi sendo apropriado e modificado por diferentes culturas ao longo do tempo, o que culminou na forma atual que conhecemos (Pereira, 2020).

Os jogos de cultura indígenas são previstos na Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos diferentes componentes curriculares da educação brasileira (Brasil, 2008).

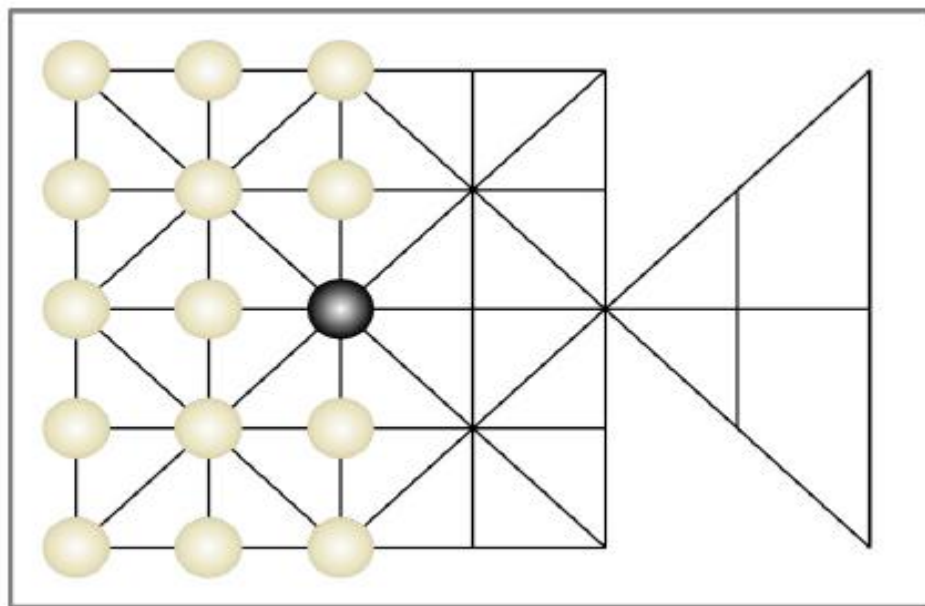
Porém, Pereira (2021) afirma que, a temática indígena ainda é pouco explorada em diversas áreas, incluindo a Educação Física. No entanto, esse conteúdo permite refletir e ressignificar práticas corporais indígenas, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a redução das desigualdades sociais. Sendo assim, essa temática se mostra muito pertinente para ser incorporada em nosso trabalho, podendo nela também ser explorada o respeito às diferenças.

A confecção do “Adugo” pode ser adaptada a diferentes contextos, podendo ser desenhado diretamente no chão, em cartolina, papel comum ou até papelão, incentivando o reaproveitamento de materiais recicláveis. Seu formato geométrico, composto por um retângulo anexado a um triângulo, possibilita disputas em dupla e se apresenta como uma atividade acessível e criativa (Faria; Araújo; Bauman, 2017).

Dentre os objetivos específicos da atividade, destacam-se: o reconhecimento e valorização da cultura indígena brasileira, o estímulo ao pensamento lógico, à capacidade estratégica e à tomada de decisões por parte dos estudantes. Além disso, busca-se fomentar práticas inclusivas, promovendo a cooperação, o respeito mútuo e o trabalho em equipe por meio do jogo.

O Adugo é composto por um tabuleiro com 23 intersecções, onde um jogador representa a Onça (1 peça) e o outro representa os Caçadores (14 peças). O objetivo da Onça é “devorar” os Caçadores pulando sobre eles, enquanto os caçadores tentam cercar a onça para impedir seus movimentos (Imagem 9).

Imagem 9 – Desenho do Adugo/Jogo da Onça tradicional



Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Adugo>

Esta aula foi construída da seguinte forma, primeiro fizemos uma contextualização cultural, apresentando informações sobre os povos indígenas que criaram o jogo, discutindo a importância da preservação dessas culturas e valorizando seus saberes tradicionais. Após isso fizemos a explicação das regras, demonstrar o tabuleiro no quadro e explicando de forma prática os objetivos de cada jogador. Posteriormente relatei a adaptação pedagógica utilizando os dinossauros no lugar da onça busquei aqui não dar muita atenção e referências aos(as) alunos(as), dizendo que usaríamos os dinossauros apenas os inseri no jogo.

No entanto ao Lucas eu fiz uma conversa para conecta-lo, deixando os dinossauros com ele e perguntei quais desses dinossauros conseguiria vencer um caçador. Ele respondeu que “qualquer um deles poderia vencer” (Lucas).

Na formação dos grupos, organizei os estudantes em duplas ou pequenos grupos para experimentarem ambos os papéis (dinossauro e caçadores), promovendo o revezamento e a observação crítica das estratégias utilizadas.

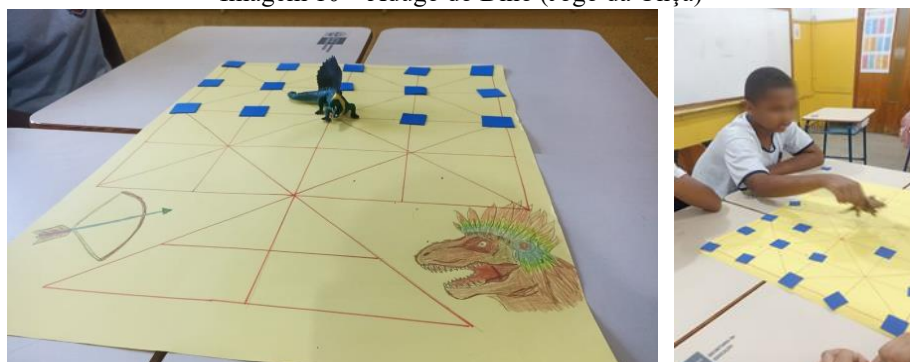
Ao dar início à atividade, repassei as regras básicas do jogo para os grupos, reforçando também algumas estratégias que poderiam ser utilizadas durante as partidas. Os(as) alunos(as) demonstraram grande envolvimento, jogando diversas rodadas com entusiasmo. A cada nova partida, era visível o interesse e a concentração dos participantes, que se mostravam motivados a entender e aplicar as dinâmicas do jogo.

Durante a atividade, surgiram algumas dúvidas e pequenos conflitos entre os/as alunos(as), principalmente em relação às regras e à interpretação de certas jogadas. No entanto, todas essas situações ocorreram dentro da normalidade esperada em jogos coletivos e foram resolvidas com diálogo e mediação.

Esses momentos, inclusive, serviram como oportunidade para trabalhar habilidades socioemocionais como o respeito, a escuta e a cooperação.

Lucas participou ativamente do jogo, interagindo com seu companheiro de dupla e discutindo estratégias ao longo das partidas. No início, ele se mostrou bastante entusiasmado, especialmente por estar representando o dinossauro – uma temática que claramente desperta seu interesse e engajamento. Ele chegou a comentar sobre as características do dinossauro durante o jogo, demonstrando seu conhecimento e envolvimento com o personagem (Imagem 10).

Imagem 10 – Adugo do Dino (Jogo da Onça)



Fonte: acervo do autor.

Em uma das rodadas seguintes, optei por inverter os papéis, tornando sua dupla responsável pelo papel de caçador. Nesse momento, percebi que Lucas ficou um pouco desmotivado por não estar mais no papel de dinossauro, o que afetou brevemente seu nível de participação. Ainda assim, ele continuou envolvido na dinâmica e o jogo seguiu até o final sem maiores problemas. Essa mudança também foi importante para que ele experimentasse diferentes perspectivas dentro do jogo e ampliasse suas formas de interação.

Ao final das partidas, abrir espaço para a socialização das experiências, discussão sobre estratégias, respeito às regras, frustrações e aprendizados. Segundo Gehlen e Lima (2023) os jogos de tabuleiro, embora simples em sua definição, envolvem aspectos essenciais como a interação presencial, a concentração, o raciocínio e, principalmente, o respeito ao tempo do outro e às regras estabelecidas. As autoras ainda afirmam que:

Os jogos de tabuleiro oferecem muitos benefícios aos alunos, estimula e desenvolve importantes habilidades como a comunicação verbal, o raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação social. Promove entre os jogadores o respeito, a paciência, as diferenças existentes entre eles e da sociedade a qual vivemos (Gehlen; Lima, 2023 p. 11).

Enfim, deve-se incentivar e persistir para que esta cultura dos jogos de tabuleiro não se distancie das escolas. Onde a curiosidade e a imaginação, a interação e a socialização entre os alunos continuem a existir, despertando a cada dia mais a vontade do jogar e do brincar, transformando a escola em um lugar onde o aluno sente prazer em aprender, motivado pelos momentos de ludicidade que muito contribuirão para a sua formação. (Gehlen; Lima, 2023 p. 12).

Assim, inserir os jogos de tabuleiro nas aulas de Educação Física é mais do que propor uma atividade lúdica: é abrir espaço para a pluralidade cultural, desenvolver competências socioemocionais e cognitivas, e promover uma educação antirracista e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar saberes tradicionais indígenas, a escola cumpre seu papel social de formação cidadã e crítica. Além disso, o jogo, por suas características estratégicas e cooperativas, se mostra um excelente recurso para o trabalho com turmas diversas, favorecendo a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, A. F. **Jogos de tabuleiro como possibilidade pedagógica nas aulas de educação física escolar**. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em EF da Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito à matrícula na disciplina DEF 5875 (Seminário de Conclusão de Curso II). Florianópolis 2017. 91 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184769> Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano CXLV, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2014>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- FARIA, R. E. O. de; ARAÚJO R. B.; BAUMANN, A. P. P. Jogo da Onça: Um relato de experiência em aulas de matemática para turma de EAJA. **VI Encontro Goiano de Educação Matemática**. V. 6, 2017.
- FRANCISCO, F. H. N. **Hiperfoco do Transtorno do Espectro Autista como Estratégia Didática da Aprendizagem de Matemática**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - PPGCEM, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Campus Dep. Est. Renê Barbours de Barra do Bugres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Barra do Bugres/MT, 2021. 263 p. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/FLAVIA_HELOISA_NOGUEIRA_FRANCISCO.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

GEHLEN, S. M.; LIMA, C. V. Jogos de Tabuleiro: uma forma lúdica de ensinar e aprender. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. V. 1. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_artigo_salete_marcolina_gehlen.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

PEREIRA, E. da S. Jogo e Cultura Indígenas no Ensino de Matemática: Uma Abordagem Etnomatemática no Contexto de Sala de Aula em Saúde/BA. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.14, 2020.

SILVA, V. D.; ANDRADE, V. L.; PIN, A. K. Relato de experiência: uma proposta de um jogo adaptado na perspectiva da educação Matemática inclusiva. **Encontro Paranaense de Educação Matemática Curitiba**. 2024. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XVII_EPREM/paper/view/1745/1389. Acesso em: 25 out. 2024.

JOGOS E BRINCADEIRAS DE PRECISÃO: PROMOVENDO A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, exploramos uma variação dos esportes de precisão, conforme definidos pela BNCC. Os esportes de precisão são caracterizados pelo arremesso ou lançamento de um objeto, com o objetivo de acertar um alvo específico, seja ele estático ou em movimento. A pontuação nesses esportes é calculada com base na proximidade do objeto arremessado ao alvo, como nos casos da bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo, entre outros (Brasil, 2018, p. 217).

No entanto, as práticas aqui abordadas não se limitam aos esportes de precisão tradicionais. Em vez disso, tratam-se de jogos e brincadeiras variadas que buscam atingir objetivos semelhantes aos dos esportes, com um foco maior nas interações sociais e no aprendizado. A BNCC também ressalta que o esporte engloba tanto as práticas formais quanto suas derivações, além de afirmar que no contexto educacional, é comum que jogos e brincadeiras sejam criados para estimular interações sociais específicas e consolidar certos conhecimentos. Assim, o jogo se configura como uma ferramenta para a aprendizagem de diversos conteúdos (Brasil, 2018).

2 CORNHOLE: BATALHA DINO X ROBÔ — CADA LANÇAMENTO É UMA CONQUISTA INCLUSIVA

Um exemplo claro disso foi a utilização do jogo Cornhole que, apesar de sua origem ainda ser objeto de debate, acredita-se que tenha raízes nos povos indígenas norte-americanos ou em imigrantes alemães que trouxeram uma versão do jogo para os Estados Unidos no século XIX. O Cornhole moderno, no entanto, se popularizou no final do século XX, especialmente nas regiões do Meio-Oeste dos EUA, sendo tradicionalmente associado a encontros sociais como festas de quintal, churrascos e eventos esportivos. Atualmente, o jogo é disputado em torneios competitivos, com o objetivo de lançar pequenos sacos cheios de milho (ou materiais alternativos, como areia ou feijão) em um buraco localizado em uma plataforma inclinada (Cornhole, Wikipédia, 2024).

A configuração e as regras do Cornhole, segundo a American Cornhole League (2019), envolvem duas plataformas inclinadas, posicionadas a cerca de 8 a 10 metros uma da outra. Cada plataforma possui um buraco circular próximo à extremidade superior, e cada jogador ou equipe tem quatro sacos de arremesso. O objetivo do jogo é lançar os sacos na plataforma, visando acertar o buraco, com pontos atribuídos dependendo do sucesso do arremesso.

Na nossa adaptação do Cornhole, utilizei duas pranchas de esteiras ergométricas usadas, que pintei com temas de dinossauros e robôs, criando uma batalha fictícia entre essas duas categorias. A pontuação

também foi alterada: um acerto no maior buraco valia 2 pontos, no buraco menor, 3 pontos, e um saco que permanecesse em cima da plataforma valia 1 ponto para a equipe. Essa modificação teve como objetivo tornar o jogo mais dinâmico tentando manter os(as) alunos(as) mais engajados, além de estimular a criatividade (Imagem 11).

Imagem 11 – Realização do Jogo do Cornhole (Dino X Robô).



Fonte: acervo do autor.

Quando introduzi o jogo aos(as) alunos(as), expliquei as regras na sala de aula e dividi-os em grupos de quatro para as disputas. Para conectar a atividade ao hiperfoco do Lucas, pedi que ele terminasse um desenho do Cornhole com robôs, o que o motivou a participar mais ativamente. Esse tipo de abordagem ajudou a promover a socialização entre os(as) alunos(as) e foi crucial para o envolvimento do Lucas, que se divertiu bastante e se sentiu mais à vontade para interagir com seus colegas. Ele ainda fantasiava sobre a batalha entre robôs e dinossauros durante o jogo, o que demonstrou um grande envolvimento na atividade.

A participação do Lucas foi notável, pois ele não só se divertiu, mas também desempenhou um papel ativo na orientação e troca de informações com seus colegas sobre como realizar os arremessos. Essa interação ajudou a melhorar suas habilidades comunicativas e sociais, essenciais para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na sala de aula.

3 FRISBEE EM AÇÃO: MIRA NO ROBÔ, ALVO NA INCLUSÃO

Na aula seguinte, com o jogo de Frisbee (Imagem 12), a proposta foi novamente utilizar um jogo de precisão para trabalhar habilidades motoras e sociais. A atividade foi estruturada de forma a explorar a competição entre equipes para derrubar cones com o Frisbee, conectando o jogo aos robôs de papel que o Lucas criava. Para incentivá-lo a compartilhar seus bonecos, conversei com seu responsável e pedi que o ajudasse a trazer alguns para a atividade. A participação ativa do Lucas, que trouxe vários robôs e ajudou a fixá-los nos cones, foi fundamental para a realização da dinâmica.

Imagem 12 – Realização do Jogo Frisbee (Mira no Robô).



Fonte: acervo do autor.

Durante o jogo, que consistia em derrubar os cones da equipe adversária, os(as) alunos(as) mostraram grande entusiasmo. O Lucas se destacou, derrubando cones com frequência e vibrando a cada acerto. Mesmo quando um de seus bonecos se partiu, ele não se deixou abalar e continuou a participar com entusiasmo. Esse momento foi significativo para o seu desenvolvimento social, pois, além de interagir com os colegas, ele também demonstrou resiliência e capacidade de lidar com frustrações de forma positiva.

Essas atividades, como frisado por Kost e Calve (2023), têm um impacto significativo na inclusão de alunos(as) com TEA, promovendo não apenas o desenvolvimento psicomotor, mas também ampliando as relações socioafetivas e estimulando a cognição. Além disso, ao considerar os interesses e o hiperfoco do Lucas, as brincadeiras contribuíram para a construção de um ambiente colaborativo e inclusivo, essencial para o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). A partir dessas práticas, os(as) alunos(as) com TEA tiveram a oportunidade de aprender sobre seu corpo, desenvolver autonomia e fortalecer vínculos afetivos, o que é fundamental para o seu crescimento pessoal e social.

Os aspectos lúdicos aqui também se mostraram de grande importância para efetivação dos jogos. Segundo Silva *et al* (2019) seus estudos e conclusões apontaram que, ficou evidenciado que os jogos e as brincadeiras desempenham um papel essencial na construção do conhecimento de crianças com TEA. Como recurso lúdico, essas atividades se configuram como importantes ferramentas de intervenção e devem complementar a prática pedagógica, especialmente na promoção da inclusão escolar. Conclui-se, portanto, que o uso intencional do lúdico é fundamental para efetivar a inclusão de estudantes com autismo. Silva *et al*. (2019 p. 11) também relata que:

Os jogos durante muito tempo foram negligenciados, em especial pela escola, não aceitava que houvesse brincadeiras, pois via a escola um lugar para as crianças adquirirem conhecimentos, e principalmente desenvolvessem suas capacidades para o mercado de trabalho. Mais foi no século XIX, que vários acontecimentos políticos e sociais, e acontecimentos significativos ocorreram para a educação infantil. Era dada aos professores a liberdade de inserirem o jogo como recurso pedagógico na educação infantil, embora poucos utilizassem como objeto de estudo.

Dessa forma as brincadeiras e os jogos permitem que a criança possa expressar-se por meio dos objetos. Mesmo que a criança com autismo tenha dificuldades de se relacionar e demonstrar sentimentos, o brincar contribui para que essas expressões tão difíceis de serem demonstrados sejam expostos através das brincadeiras (Silva *et al.*, 2019 p. 12).

No entanto, Angotti (2008 apud, Silva *et al.*, 2019) enfatiza que nas escolas, os jogos e as brincadeiras frequentemente assumem uma função pedagógica rígida, sem assegurar tempo e espaço adequados para que a criança vivencie o lúdico de forma autêntica e construa sua própria cultura. Além disso, para crianças com autismo, jogos e brincadeiras devem incluir certo grau de desafio nas regras e na organização, a fim de despertar seu interesse (Silva *et al.*, 2019).

Assim, ficou evidente que a ludicidade dos jogos apresentados, aliada ao hiperfoco do aluno com TEA, foi uma ferramenta primordial para estimular sua participação nas atividades. Observou-se **envolvimento** genuíno, com **empenho** e **dedicação** na execução das tarefas, o que favoreceu não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, o **comprometimento** do aluno diante dos desafios propostos revelou uma postura ativa e motivada, muitas vezes marcada por **proatividade**, especialmente quando as atividades dialogavam com seus interesses específicos. Esses elementos contribuíram para tornar o ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e significativo para o estudante.

4 O TIRO ESPORTIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E DE CONSCIENTIZAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ensino da Educação Física escolar no século XXI tem passado por significativas transformações, especialmente no que diz respeito à inclusão de práticas corporais diversificadas, que promovam a participação de todos os estudantes e ampliem as possibilidades de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, entendemos que o tiro esportivo surge como uma prática ainda pouco explorada no contexto escolar, mas com grande potencial pedagógico. Este encontro discute a inserção do tiro esportivo nas aulas de Educação Física, com foco em como trabalhar a inclusão de estudantes com TEA e na promoção da conscientização, responsabilidade e respeito mútuo entre os(as) alunos(as).

O tiro esportivo também se configura como uma oportunidade de trabalhar temas transversais como ética, responsabilidade, cultura da paz e respeito às diferenças. Por lidar com elementos que remetem ao uso de armas, é essencial que o(a) professor(a) promova reflexões críticas com os(as) alunos(as) sobre o uso responsável da força, a diferença entre esporte e violência, e a importância da resolução pacífica de conflitos. Esse diálogo contribui para desmistificar o esporte e traz à tona discussões sobre controle emocional, autoconsciência e empatia – valores fundamentais para a convivência democrática e para a formação cidadã.

A história do tiro esportivo no Brasil teve início com a chegada de imigrantes italianos e alemães no final do século XIX e início do século XX, que trouxeram consigo a prática e as técnicas da modalidade. Em 1906, foi fundada a Confederação do Tiro Brasileiro, a primeira entidade a organizar o esporte no país. O tiro foi também o primeiro esporte olímpico a ser estruturado nacionalmente. Destaque para a criação do

Revólver Clube, em 1914, no Rio de Janeiro, idealizado por Guilherme Paraense e outros entusiastas. Já em 1919, Afrânio Costa liderou a inauguração do estande de tiro do Fluminense Futebol Clube, fortalecendo ainda mais a modalidade. Em 1923, foi criada a Federação Brasileira de Tiro, consolidando o esporte em nível nacional. (Alencar; Sandoval, 2023)

O treinamento do tiro esportivo traz repercussões físicas comuns a todos os atletas, como melhora da postura, equilíbrio, força em membros superiores e tronco, agilidade e destreza na realização das técnicas específicas como também aumento do condicionamento cardiorrespiratório (Nascimento Neto 2015, Boçon, 2019). Assim acreditamos que o tiro esportivo pode ajudar os(as) alunos(as) com TEA sendo uma modalidade que exige concentração, controle emocional, coordenação motora fina e foco.

Embora muitas vezes associado apenas ao ambiente competitivo ou militar, o tiro esportivo possui um forte componente educativo. Por meio da simulação segura da prática (com o uso de equipamentos adaptados como arcos com ventosas, dardos magnéticos ou pistolas de pressão de ar com alvos), é possível desenvolver uma prática que pode ser adaptada a diferentes faixas etárias e condições físicas, permitindo que estudantes todos o pratiquem.

Não diferente, para que o tiro esportivo se torne uma prática verdadeiramente inclusiva, é necessário compreender e respeitar as necessidades específicas dos estudantes. Pessoas com deficiência visual, por exemplo, podem participar com o uso de alvos sonoros e comandos verbais, enquanto estudantes com deficiência física podem utilizar suportes para os equipamentos ou posições adaptadas para garantir segurança e autonomia.

A prática inclusiva vai além da adaptação de materiais; envolve um posicionamento pedagógico que valoriza o potencial de cada aluno(a), respeita seus ritmos e promove a participação coletiva. O(a) professor(a) de Educação Física desempenha, nesse sentido, um papel central como mediador de experiências significativas, construindo um ambiente de aprendizagem acolhedor, desafiador e justo. É fundamental que o(a) professor(a) planeje cuidadosamente as aulas de tiro esportivo, considerando:

- Materiais seguros e acessíveis: como pistolas de ar leve, dardos com velcro, arcos com ventosas, simuladores digitais, entre outros;
- Regras claras: estabelecendo normas de segurança e respeito desde o início;
- Organização do espaço: com zonas de segurança bem demarcadas e supervisão constante;
- Avaliação formativa: voltada para o progresso individual, esforço, cooperação e autorregulação dos(as) alunos(as).

Essas estratégias garantem não apenas a segurança física, mas também o bem-estar emocional e o senso de pertencimento de todos os participantes. Além das estratégias citadas acima utilizamos mais uma vez o hiperfoco do Lucas em Robôs, tentamos aqui atrair-lo mais uma vez para a atividade por seu interesse restrito.

Em um primeiro momento, foi realizada uma **avaliação diagnóstica** por meio de um diálogo com os(as) alunos(as), levantando questões como: *Quem já viu o tiro esportivo? E quem já praticou essa modalidade?* A partir dessa sondagem, observamos que muitos estudantes já haviam assistido a competições de tiro esportivo na televisão, especialmente durante eventos olímpicos. No entanto nunca haviam praticado.

Com base nessa percepção inicial, uma aula expositiva com o objetivo de **apresentar a história do tiro esportivo**, destacando sua evolução enquanto prática esportiva (Imagem 13). Aproveitamos o momento para promover uma reflexão crítica sobre o **uso responsável das armas de fogo**, esclarecendo a **diferença entre o tiro esportivo como modalidade regulamentada** e o uso indevido de armamentos no cotidiano. Essa abordagem visou à **conscientização dos(as) alunos(as)**, incentivando o desenvolvimento de valores como ética, responsabilidade e cultura da paz.

Imagem 13 – Aula Expositiva sobre Tiro Esportivo.



Fonte: acervo do autor.

Senti a importância de ampliar a discussão para além da prática lúdica e pedagógica. Por isso, propus uma conversa com os(as) alunos(as) sobre os clubes de tiro, buscando esclarecer o que são esses espaços, qual sua finalidade e como eles se inserem no contexto esportivo e social brasileiro.

Iniciei a conversa explicando que os clubes de tiro são locais regulamentados, voltados para a prática do tiro esportivo de forma segura e supervisionada. Ressaltei que, nesses ambientes, a prática é conduzida por profissionais especializados e respeita normas rígidas de segurança, sendo voltada para o desenvolvimento de habilidades como foco, autocontrole, disciplina e precisão. Isso ajudou a romper algumas ideias equivocadas que alguns estudantes traziam, especialmente influenciados por filmes, jogos e notícias.

Aproveitei para apresentar exemplos de atletas brasileiros, como Felipe Wu, que se destacou nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016, conquistando a medalha de prata. Mostrei como os clubes de tiro foram importantes na sua formação como esportista e como esse ambiente pode ser um espaço de desenvolvimento técnico e pessoal, assim como ocorre em clubes de futebol, atletismo ou natação.

Também abordei um ponto essencial: a diferença entre o uso esportivo e regulamentado das armas e o uso indevido e violento, que infelizmente é comum em nossa sociedade. Esclareci que, no tiro esportivo, o foco não é a arma em si, mas sim a habilidade, a técnica, o controle emocional e o respeito às regras. Isso nos levou a uma reflexão crítica sobre a cultura da violência e a banalização do armamento, promovendo um espaço de escuta e diálogo entre os(as) alunos(as).

Alguns estudantes compartilharam dúvidas e até preocupações sobre o tema. Outros demonstraram curiosidade sobre como funciona o treinamento e o processo para se tornar um atleta da modalidade. Esse momento foi extremamente rico, pois promoveu o pensamento crítico, a escuta respeitosa e o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, o respeito às normas e o compromisso com a paz.

Ao final, reforçamos que, como em qualquer outro esporte, o mais importante é o respeito à vida, ao próximo e às regras de convivência, além da valorização do esporte como ferramenta de educação, inclusão e formação cidadã. A conversa sobre os clubes de tiro, conduzida com responsabilidade e intencionalidade pedagógica, mostrou-se uma excelente oportunidade para ampliar os horizontes dos(as) alunos(as) e contribuir para uma formação crítica, ética e reflexiva.

Iniciamos a parte prática da atividade na sala de videoconferência, adaptada para simular um ambiente seguro de tiro esportivo escolar (Imagem 14). Desenvolvi a atividade em dupla com intuito de aumentar os aspectos de socialização e cooperação nas atividades. Como recurso pedagógico, utilizei uma arma de brinquedo de pressão, que dispara dardos de borracha. Esse material foi escolhido por ser de fácil manuseio, acessível e, principalmente, por não oferecer riscos aos(as) alunos(as), garantindo a segurança durante toda a atividade.

Imagem 14 – Realização Tiro Esportivo (Destrua o Robô).



Fonte: acervo do autor.

Para a composição dos alvos, projetei na lousa imagens com temática de robôs, conectando a prática ao universo de interesse do estudante com TEA. Essa escolha gerou grande engajamento e motivação. O objetivo era que os(as) alunos(as) tentassem acertar os alvos com as pontuações e os robôs, desenvolvendo habilidades como coordenação motora fina, foco, controle emocional e percepção espacial, características fundamentais no tiro esportivo.

Em um segundo momento, para tornar a atividade mais desafiadora, projetei slides com os robôs em movimento, simulando alvos dinâmicos. Essa variação exigiu dos(as) alunos(as) maior atenção, ajuste de tempo e precisão nos disparos, promovendo um ambiente lúdico de superação e aprendizado progressivo.

Para que fosse possível visualizar onde os disparos acertavam, utilizei tinta de quadro branco nas pontas dos dardos. Essa adaptação permitiu que cada tiro deixasse uma marca temporária na lousa, facilitando a avaliação do desempenho dos(as) alunos(as) e tornando a atividade mais visual e interativa. Além disso, os próprios estudantes puderam acompanhar seus acertos e desenvolver estratégias para melhorar sua pontaria ao longo da prática.

A experiência foi extremamente positiva, despertando o interesse dos(as) alunos(as) e proporcionando momentos de aprendizado significativo. Além de explorar aspectos técnicos do tiro esportivo, a atividade permitiu reflexões sobre disciplina, respeito às regras e a importância de se praticar esportes de forma segura, criativa e inclusiva.

Sernaglia, Duarte e Déa (2010) falam que a prática esportiva pode promover diversos benefícios às pessoas com deficiência, contribuindo para o bem-estar físico, mental e social. Entre as melhorias estão o aumento da autoestima, redução de quadros de ansiedade e depressão, além de favorecer a condição física e ampliar as oportunidades de interação social. Assim esta pode ser uma oportunidade pedagógica potente para o(a) professor(a) trabalhar a inclusão escolar.

Atividades físicas, esportivas e de lazer são ferramentas importantes para a inclusão social de pessoas com deficiência, pois valorizam as diferenças e promovem o respeito e a convivência entre todos (Rechineli; Porto; Moreira, 2008).

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) de Educação Física é fundamental. Cabe a ele estimular a participação de todos(as) os(as) alunos(as), conscientizando sobre a diversidade corporal e funcional. Ao incluir vivências de diferentes modalidades esportivas adaptadas em suas práticas pedagógicas, o(a) professor(a) contribui para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva, desenvolvendo não apenas habilidades motoras, mas também valores como empatia, cooperação e respeito às diferenças.

Com isso, incluir o tiro esportivo nas aulas de Educação Física é mais do que diversificar os conteúdos curriculares. Trata-se de uma oportunidade pedagógica potente para promover a inclusão de estudantes com deficiência, desenvolver competências socioemocionais e provocar reflexões críticas sobre ética, disciplina e responsabilidade. Quando conduzido de forma segura, planejada e com intencionalidade educativa, o tiro esportivo contribui para a formação integral dos estudantes e amplia o repertório cultural e esportivo da comunidade escolar. Além disso, mais uma vez a utilização do hiperfoco se mostrou muito eficiente para auxílio do engajamento do estudante com TEA.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, T. B.; SANDOVAL, R. A. **Treinamento e repercussões física em praticantes de Tiro esportivo: revisão da literatura**. Pontifica Universidade Católica de Goiás Escola de Ciências Sociais e da Saúde. Dissertação para Graduação de Fisioterapia. 2023. 19 p.

AMERICAN LEAGUE CONRHOLE. **Regras e regulamentos da ACL**. 2019. Disponível em: <https://www.iplaycornhole.com/rules-regs>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BOÇON, M. **Comportamento do equilíbrio simpato-vagal durante o treinamento de tiro com cadetes policiais militares**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.

BRASIL. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. **Ministério da Educação 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

CORNHOLE. In: Wikipedia: a enciclopédia livre. **São Francisco, CA: Fundação Wikipedia**, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cornhole>. Acesso em: 9 ago. 2024.

KOST, C.; CALVE, T. Uso de jogos e brincadeiras como ferramenta de inclusão de autistas nas aulas de Educação Física Escolar: uma proposta de pesquisa-ação na rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 38, p. 31-40, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2563>. Acesso em: 14 nov. 2024.

NASCIMENTO NETO L.I. **Efeito da estimulação trascraniana por corrente contínua sobre as respostas cardiovasculares e o desempenho no tiro**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.2, Marília Maio/Aug. 2008.

SERNAGLIA, M. B. DUARTE, E. DÉA, V.H.S.D. Avaliação do autoconceito em cadeirantes praticantes de esporte adaptado. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2010.

SILVA, M. D. DA; OLIVEIRA, M. DA C.; SOUSA CAMPOS, C. DE; NETO ALVES DE OLIVEIRA, E. O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 4, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662195010>. Acesso em: 20 mai. 2025.

DINÂMICA DE JOGOS COOPERATIVOS E COMPETITIVOS: APRENDIZADOS E REFLEXÕES NO CONTEXTO INCLUSIVO

1 INTRODUÇÃO

Neste encontro, focamos na utilização de jogos cooperativos e competitivos, integrando o hiperfoco do aluno em dinossauros para engajá-lo ativamente nas atividades. Antes de iniciarmos a prática, fiz uma explicação sobre as diferenças entre jogos cooperativos, jogos competitivos e suas combinações, com o intuito de garantir que todos os(as) alunos(as) compreendessem claramente o objetivo da atividade.

Optamos por usar os jogos cooperativos, pois, como argumenta Brotto (1999), esses jogos devem ser entendidos como uma perspectiva filosófico-pedagógica, com a finalidade de promover a ética da colaboração e a melhoria da qualidade de vida de todos. Soler (2006, apud Francisco, 2014) afirma que os jogos cooperativos têm o objetivo de fomentar dinâmicas grupais que despertam a consciência colaborativa. Dessa forma, as relações sociais se tornam mais saudáveis e a colaboração é incentivada. Além disso, Soler (2011, apud Francisco, 2014) enfatiza que, nos jogos cooperativos, vitória e derrota não são experiências isoladas, pois o objetivo é trabalhar em conjunto para alcançar um fim comum. A colaboração mútua entre os participantes é a essência desses jogos, possibilitando o autoconhecimento e a empatia.

Além disso, de acordo com Bassetti *et al.*, (2005), há evidências de que a estruturação cognitiva ocorre de forma mais eficaz quando realizada em grupo do que de maneira individual. Isso acontece porque, ao interagirem com outras pessoas e se depararem com opiniões diferentes das suas, os indivíduos são desafiados a refletir, argumentar e reconsiderar suas próprias ideias. Esse processo de confronto de perspectivas estimula uma reorganização do pensamento, promovendo um desenvolvimento cognitivo mais aprofundado e uma compreensão mais crítica e refinada dos conteúdos discutidos. A troca de experiências e o debate construtivo, portanto, tornam-se elementos essenciais para a aprendizagem significativa no contexto coletivo.

2 JOGO DA VELHA DINÂMICO DO DINO

Dividi a turma em equipes, e para esta atividade, utilizamos o "jogo da velha dinâmico". Tradicionalmente jogado por dois participantes com os símbolos "X" e "O", o objetivo é formar uma linha de três símbolos iguais em um tabuleiro 3x3. No entanto, adaptamos o jogo substituindo os símbolos por dinossauros com fitas vermelhas e amarelas (Imagem 15), correspondentes às cores de cada equipe. Cada participante deveria correr até o local do tabuleiro, fazer a jogada e retornar para dar a vez ao companheiro. A equipe que formasse uma linha primeiro ganhava a partida. Em caso de empate, uma nova rodada seria iniciada.

Esta versão do jogo trabalha habilidades como velocidade, raciocínio, cooperação, competição e coordenação motora global. Os objetivos incluíram promover a socialização, o trabalho em equipe e a coordenação motora.

Imagem 15 – Jogo da Velha do Dino.



Fonte: acervo do autor.

No entanto, durante o jogo, surgiram conflitos, com alunos(as) reclamando uns dos outros. Essa é uma situação comum em contextos competitivos, conforme afirmam Santos e Correa (2020), que destacam que, em atividades de competição, um grupo só alcança seus objetivos se o grupo adversário não os atingir. Esse tipo de dinâmica pode levar a comportamentos antissociais, como a negação do outro e a segregação, comuns nas aulas de Educação Física. Em relação aos conflitos Muniz (2010, p17) relata que:

Foi destacada sua importante missão no que diz respeito à construção de consensos diante das divergências surgidas nas relações sociais estabelecidas durante os jogos. O entendimento entre as partes envolvidas no conflito é de suma importância para desenvolvimento social dos indivíduos e/ou dos grupos, por isso, enfatiza-se o conflito como uma estratégia de co-aprendizado, possibilitando aos jogadores, juntamente com o mediador, debaterem sobre os problemas, as divergências, as inquietações, os sentimentos de injustiça, que inevitavelmente surgem durante os jogos, portanto, quando neles são construídas as relações sociais.

Assim, como alternativa, os jogos cooperativos surgem como práticas que incentivam valores como solidariedade, aceitação e comunicação (Brotto, 1999). Para nós a junção entre jogos cooperativos e competitivos representa uma poderosa estratégia pedagógica para promover tanto o desenvolvimento motor quanto o social, especialmente em contextos de inclusão. Ao integrar elementos desses dois universos, o(a) educador(a) pode criar experiências mais equilibradas, que respeitam diferentes perfis de estudantes, incentivando a participação ativa, o respeito mútuo e o engajamento por meio do desafio.

Essa integração também possibilita que estudantes com deficiência ou dificuldades específicas participem de maneira significativa, pois o foco pode ser ajustado entre o desempenho e o processo de cooperação. Ao mesmo tempo em que enfrentam desafios que exigem esforço e estratégia, os(as) alunos(as) aprendem a valorizar o apoio mútuo, a comunicação e o respeito às diferenças. Portanto, ao articular jogos cooperativos e competitivos de forma consciente e planejada, o(a) professor(a) de Educação Física contribui

para a construção de um ambiente inclusivo, lúdico e formativo — onde todos jogam, aprendem e se desenvolvem juntos.

Para lidar com os conflitos que surgiram durante o jogo, decidi fazer uma pausa e pedir para que cada equipe refletisse sobre suas estratégias de jogo, com ênfase na cooperação. Durante essa pausa, conversei com cada equipe sobre as soluções que haviam pensado.

Uma das equipes relatou que, ao perceberem que estavam atrasados na corrida, decidiram ser mais cuidadosos em suas jogadas, com o objetivo de manter a disputa viva até a próxima partida. Outra equipe mencionou a importância de evitar que os dinossauros caíssem ao correr e refletiu sobre como pensar antes de jogar para aumentar suas chances de sucesso. Por outro lado, a equipe que enfrentou mais discussões não apresentou estratégias eficazes, o que refletiu na continuidade do conflito e no impacto negativo no desempenho.

Após essa pausa, retomei o jogo e observei como as novas dinâmicas afetaram o desempenho das equipes. Ao final da aula, conduzi uma reflexão sobre os conflitos que ocorreram, perguntando aos(as) alunos(as): "Brigar adiantou alguma coisa?". A resposta unânime foi um claro "não". Reforcei que, embora o jogo fosse competitivo, a cooperação era a chave para o sucesso, e a falta de colaboração foi o fator que prejudicou o desempenho de uma das equipes.

Essa reflexão final foi crucial para mostrar aos(as) alunos(as) a importância da cooperação, não apenas no contexto do jogo, mas também na vida cotidiana. Reconhecendo que o trabalho em equipe é essencial para alcançar objetivos comuns, os(as) alunos(as) puderam internalizar uma valiosa lição que vai além do ambiente escolar.

Notavelmente, os jogos desse dia motivaram até mesmo aqueles(as) alunos(as) que, em outras ocasiões, mostraram pouco interesse nas aulas práticas de Educação Física. Como afirmam Santos e Correa (2020), esses(as) alunos(as) são frequentemente desafiadores para os(as) professores(as), pois, ao se sentirem incapazes, desenvolvem um sentimento de impotência e acabam abandonando qualquer tentativa de aprendizado. Tais alunos(as) frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas a habilidades motoras, sobrepeso, questões de gênero ou deficiências sensoriais, motoras ou cognitivas.

Francisco (2014) relata uma experiência semelhante em seu estudo com um aluno(a) com Síndrome de Asperger, no qual a utilização de jogos cooperativos ajudou no desenvolvimento de competências sociais e na promoção de interações respeitadas e inclusivas. Esse exemplo reflete como os jogos cooperativos podem facilitar a integração de alunos(as) com dificuldades, promovendo um ambiente de aceitação e colaboração.

No entanto, o jogo proposto nesta aula também incluiu aspectos competitivos. Orlick (2004, apud Melchiades; Silva, 2016) aponta que a competição pode aumentar as tensões e os conflitos, mas, quando um ambiente amistoso é criado, esses problemas são minimizados. A Educação Física Escolar (EFE) não

deve se concentrar exclusivamente no desempenho físico ou técnico, mas deve criar oportunidades para momentos lúdicos e harmoniosos, em que o respeito seja a base, mesmo dentro de um contexto competitivo. Como Brotto (1999) observa, as fronteiras entre cooperação e competição são tênues, permitindo que as características de ambos se intercalem, criando jogos que sejam simultaneamente cooperativos e competitivos.

Acredito que, quando bem conduzida, a competição pode ser pedagógica, como sugerem Scaglia e Souza (2004, apud Munhoz, 2018), que afirmam que é essencial para o(a) professor(a) definir claramente o objetivo e a metodologia de qualquer atividade competitiva. Freire (1999) também defende que a competição tem um papel educativo, pois reconhecer a importância do vencedor pode ser uma lição valiosa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNs/EF) afirmam que o princípio da inclusão deve ser central nas aulas, garantindo que ações sejam tomadas para evitar a exclusão dos(as) alunos(as) (Brasil, 1998). Portanto, é necessário balancear as abordagens de competição e cooperação, assegurando que nenhuma criança seja deixada para trás, especialmente no contexto da educação especial. Ribeiro (2011) reforça que jogos cooperativos e competitivos podem coexistir, promovendo esforços conjuntos para alcançar uma vitória coletiva.

No caso do Lucas, ele demonstrou um grande envolvimento na atividade, engajando-se de maneira notável no jogo, sem as distrações que costumam ocorrer. Acreditamos que o seu interesse pelo tema dos dinossauros, seu hiperfoco, tenha contribuído para seu foco e participação. Segundo Ashinoff e Abu-Akel (2019), o hiperfoco é um fenômeno em que a pessoa dedica atenção total a uma tarefa, ignorando o que acontece ao seu redor.

No entanto, quando surgiram os conflitos durante o jogo, o Lucas não interagiu com seus colegas. Quando pedi para que ele se manifestasse sobre os acontecimentos e opinasse, ele se recusou a falar. Ainda assim, sua participação ativa nas atividades foi um sinal claro de progresso. Ao final da aula, elogiei sua participação e o incentivei com um comentário positivo: "Viu como é legal participar com seus colegas? Jogaram muito bem!" Quando perguntei se ele gostou do jogo, ele respondeu positivamente, dizendo "sim".

3 "JOGO PEGUE O DINO" E REFLEXÕES SOBRE ADAPTAÇÃO E INCLUSÃO

Dando continuidade às atividades envolvendo jogos cooperativos e competitivos, realizamos uma dinâmica utilizando novamente o hiperfoco do Lucas como recurso pedagógico para enriquecer a experiência da turma. A atividade, chamada "Pegue o Dino", foi realizada em duplas. Os(as) alunos(as) posicionaram-se em bambolês organizados em formato de quadrado, com um bambolê central repleto de pequenos dinossauros (Imagem 16).

O objetivo era simples: ao sinal de partida, um dos membros da dupla deveria sair para pegar um dinossauro e trazê-lo de volta, colocando-o em seu bambolê. Apenas um jogador podia se mover por vez, e

era permitido transportar somente um dinossauro de cada vez. Ao final, a dupla com mais dinossauros seria declarada vencedora. Essa dinâmica estimulou tanto a competição saudável quanto a colaboração estratégica entre os pares.

Imagem 16 – Jogo Pegue o Dino.



Fonte: acervo do autor.

Posteriormente, propus uma variação: quando acabassem os dinossauros do bambolê central, as duplas poderiam roubar dinossauros das demais equipes. A mudança trouxe ainda mais envolvimento dos(as) alunos(as) e intensificou a interação social. Vale destacar que essa atividade foi baseada em uma experiência anterior semelhante, na qual havíamos utilizado cones em vez de dinossauros. A adaptação, desta vez, gerou mais entusiasmo, evidenciando a importância de personalizar atividades considerando os interesses dos/as estudantes.

Ao propor atividades que envolvem cooperação e competição, é fundamental refletir sobre o direcionamento pedagógico. Melchiades e Silva (2016) ressaltam que os jogos cooperativos devem ser sempre acompanhados de discussões que possibilitem aos(as) alunos(as) analisar e refletir sobre a importância da cooperação, promovendo, de maneira lúdica, o desenvolvimento global dos/as participantes.

Quanto à competitividade, Kemmer (2000) afirma que ela é inerente ao ser humano e não deve ser negada no contexto da Educação Física Escolar. Contudo, Correa (2006) critica o estímulo desmedido à competição, pois pode reforçar valores de negação do outro e insensibilidade às diferenças sociais.

Segundo Muniz (2010) que teve em seus estudos o propósito de contribuir e ampliar a discussão sobre a teoria dos Jogos Cooperativos, abordando aspectos da interação social: a cooperação, a competição e o conflito. Relatam que foi observado que focar unicamente na cooperação nos Jogos Cooperativos, deixando de lado a competição, pode trazer riscos. Um deles, segundo Lovisolo (2009), envolve a atuação do(a) professor(a), que ao valorizar apenas os(as) alunos(as) cooperativos, pode acabar excluindo os que demonstram comportamentos mais competitivos. Essa valorização excessiva pode gerar uma nova forma de disputa, onde se destaca quem melhor coopera. Além disso, há o risco de alguns participantes se beneficiarem do esforço coletivo sem contribuir de fato, comportamento que o autor chama de "caroneiros".

Essas discussões embasaram o cuidado pedagógico adotado: durante toda a dinâmica, enfatizei a importância da colaboração, do respeito mútuo e da competição saudável, preservando um ambiente inclusivo e acolhedor. A atividade também proporcionou uma importante reflexão sobre a necessidade de adaptações para garantir a participação de todos/as. A troca dos cones pelos dinossauros exemplifica que modificações podem ser feitas sem comprometer a essência da proposta, promovendo maior envolvimento e acessibilidade.

Segundo Sasaki (2009), acessibilidade implica adotar ações que garantam o pleno acesso de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. No contexto da Educação Física e do TEA, é fundamental adaptar métodos e organizar aulas inclusivas que favoreçam a socialização e a autonomia dos/as estudantes (Almeida, 2022).

Destacamos que as atividades adaptadas podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal de crianças autistas. No entanto, como alerta Almeida (2022), ainda há escassez de estudos sobre adaptações específicas para o TEA nas aulas de Educação Física, especialmente no cenário brasileiro. É urgente que mais investigações e práticas sejam desenvolvidas para que se construa um ambiente de aprendizagem realmente inclusivo para todos/as.

A resposta positiva dos(as) alunos(as) à atividade reforçou a importância dessas adaptações. Ao serem questionados, afirmaram que a substituição dos cones pelos dinossauros não prejudicou o jogo, tornando-o, inclusive, mais divertido. Essa experiência reafirma a necessidade de repensar as práticas pedagógicas sob uma perspectiva inclusiva, na qual as adaptações não sejam exceção, mas parte integrante do planejamento das aulas de Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G. S. **Adaptações realizadas nas aulas de Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de escopo**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/47490>. Acesso em: 12 out. 2024.
- ASHINOFF, B.K.; ABU-KEL, A. 'Hyperfocus: the forgotten frontier of attention'. **Psychological Research**. v. 85, p. 1-19, Abril. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01245-8>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31541305/>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- BASSETTI, C. M.; ORTEGA, A. C.; RODRIGUES, M. M. P. *A interação social de crianças no jogo de regras*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.57, n.1-2, p.28-45, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v57n1/v57n1a04.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 06 jan. 2026
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. São Paulo: Editora Projeto Cooperação, 1999. 209 p. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/188899>. Acesso em: 10 out. 2024.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164. 2006. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/99>. Acesso em: 01 out. 2024.

FRANCISCO, P. A. M. **Promoção de Competências Sociais Através de Jogos Cooperativos na Criança com Síndrome de Asperger**. ESEC. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra Departamento de Educação – Mestrado em Educação especial: Domínio Cognitivo e Motor. 2014. 236 p. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/12724>. Acesso em: 15 set. 2024.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8vx5x8>. Acesso em: 13 out. 2024.

KEMMER, A. V. M. A influência da competição na vida escolar do educando. In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar IV, 2000. Niterói, **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física, 2000, p. 13-15. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/a-influencia-da-competicao-na-vida-escolar-do-educando/>. Acesso em: 23 out. 2024.

MELCHIADES, A. F.; SILVA, M. S. V. Processo de Inclusão Social por Meio dos Jogos Competitivos. **Horizontes Revista de Educação**, Doudorados, MS. V. 4, n 8, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/6287/3296>. Acesso em: 13 out. 2024

MUNHOZ, R. P. **As perspectivas de professores de Educação Física sobre formas de divisões de equipes para jogos competitivos**. Dissertação para conclusão de curso de Educação Física. Unesp – Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e2827fb8-4b2f-4cec-b7f7-8e7825b04931>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MUNIZ, I. B. Os jogos cooperativos e os processos de interação social. 2010. 259 f. Dissertação mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/0e13d3cb-e568-455b-a7e1-b009edff8848/full>. Acesso em: 26 mai. 2025.

RIBEIRO, R. Jogos Cooperativos em Educação Física: um estudo de caso. **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/126005813/Jogos_cooperativos_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_um_estudo_de_caso?email_work_card=title. Acesso em: 09 jan. 2025.

SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v.12, p.10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 13 out. 2024.

SANTOS, R. R.; CORREIA, P. C. da H. O uso dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 1, p. e9985, 2020. DOI: 10.52579/diapi.vol1.i.a9985. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/dialogos/article/view/9985>. Acesso em: 12 out. 2024.

OLIVEIRA, E. M.; GONÇALVES, F. T. D.; MAGALHÃES, M. M.; NASCIMENTO, H. M. S.; CARVALHO, I. C. V.; LEMOS, A. V. L.; SAID, E. C. B.; CUNHA, M. J. M. A. S.; ARAUJO, Z. A. M.; CONCEIÇÃO, P. W. R.; OLIVEIRA, E. M.; LIMEIRA, L. G. R.; SILVEIRA, C. A. S.; CARNEIRO, M. S. O impacto da Psicomotricidade no tratamento de crianças com transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. **REAS/EJCH** | v. 34, e. 1369. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e1369.2019>. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/1369>. Acesso em: 13 out. 2024.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS COM SLACKLINE, ESCALADA E DESPORTO DE ORIENTAÇÃO.

1 INTRODUÇÃO

"A aventura está em cada passo dado fora da zona de conforto, mesmo quando o solo ainda é o chão da escola."
Dhiego Gualberto

Neste Capítulo, inserimos as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) nas aulas de Educação Física de forma inclusiva, explorando especialmente as modalidades de Slackline, Escalada e Desporto de Orientação. Segundo Bungenstab *et al.* (2017), as PCAs podem ser classificadas em três categorias: realizadas em terra, na água e no ar. Entre as práticas terrestres, destacam-se a espeleologia, a corrida de aventura, o desporto de orientação, a escalada, o parkour, o skate, o trekking. Dentre essas, mountain bike, parkour e skate são modalidades que têm o equilíbrio como elemento fundamental.

No grupo das modalidades aquáticas, encontram-se a canoagem, o mergulho, o surfe, o stand-up paddle, o rafting e o windsurfe, sendo que apenas o surfe, o stand-up paddle e o windsurfe apresentam o equilíbrio como aspecto essencial. Já as práticas aéreas incluem asa-delta, balonismo, bungee jump, parapente, paraquedismo, tirolesa, Slackline e falsa-baiana, sendo que, destas, apenas o Slackline e a falsa-baiana têm o equilíbrio como fator decisivo para a execução da atividade.

Com o objetivo de apresentar aos(as) alunos(as) o universo das PCAs, realizamos uma aula expositiva na sala de videoconferência, abordando aspectos teóricos dessas práticas, com ênfase no Slackline, na Escalada e no Desporto de Orientação. Foram discutidas normas de segurança, a história das modalidades, os equipamentos necessários e suas aplicações em ambientes urbanos e naturais. Esta introdução teórica visou preparar os/as estudantes para a vivência prática, destacando a importância do conhecimento prévio para a prática segura e consciente.

Em continuidade, organizamos uma atividade prática com foco no Slackline, proporcionando aos(as) alunos(as) a experimentação da modalidade. Embora o Slackline esteja contemplado como componente curricular das PCAs na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ainda é raro encontrá-lo como recurso pedagógico nas escolas, o que exigiu a obtenção do equipamento por meio de empréstimo. Conforme aponta Pereira (2013), o Slackline oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem, favorecendo o enfrentamento de desafios e a ampliação do repertório motor dos/as praticantes.

2 EQUILIBRANDO DIFERENÇAS: SLACKLINE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO

Após uma breve aula expositiva sobre o Slackline em sala de aula nos direcionamos para a prática. Inicialmente, deixei os(as) alunos(as) livremente tentarem equilibrar-se individualmente sobre a fita de Slackline, certamente não obtiveram êxito. Posteriormente, organizamo-los em trios, incentivando o apoio mútuo durante a travessia (Imagem 17). Essa dinâmica, além de desenvolver habilidades motoras, visou estimular competências sociais, como a colaboração e o respeito às diferenças. A metodologia adotada foi inspirada nas experiências de Gava (2024), que enfatiza a importância do trabalho coletivo, do reconhecimento dos ritmos individuais e da construção cooperativa do aprendizado.

Imagem 17 – Prática do Slackline.



Fonte: acervo do autor.

Após a prática, promovemos uma roda de conversa para que os(as) alunos(as) compartilhassem suas percepções. Muitos/as relataram a dificuldade inicial para se equilibrar no Slackline e reconheceram a importância do apoio dos/as colegas para o progresso na atividade. Apesar dos desafios, destacaram a diversão proporcionada pela prática e a relevância do trabalho em equipe para a superação de obstáculos. Esse momento de reflexão revelou-se essencial para fortalecer valores como a solidariedade e o respeito mútuo, fundamentais para a convivência escolar e social.

No que tange à participação do Lucas, a experiência foi extremamente positiva. Estimulado e apoiado pelos colegas, ele conseguiu completar o percurso no Slackline várias vezes, demonstrando entusiasmo e persistência. Tal vivência mostrou-se especialmente benéfica para o seu desenvolvimento motor, considerando que crianças com Transtorno do Espectro Autista frequentemente apresentam alterações no sistema sensorial. Mendonça *et al.* (2020) explicam que o sistema sensorial abrange funções relacionadas ao tato, audição, percepção oral, olfato, visão, equilíbrio (vestibular) e propriocepção, sendo este último responsável pela percepção da posição e do movimento do corpo no espaço.

Alterações nesses sistemas podem comprometer o equilíbrio, o controle postural e a orientação espacial, impactando diretamente a autonomia motora. Dessa maneira, práticas que trabalham

especificamente essas habilidades, como o Slackline, tornam-se fundamentais. Pereira (2013) complementa essa perspectiva ao afirmar que o Slackline contribui significativamente para a melhoria da estabilidade postural, da força dos membros inferiores e da coordenação motora, além de aumentar a motivação dos praticantes por meio do desafio constante.

Assim, fica evidente que a inserção de práticas como o Slackline no contexto escolar não apenas promove o desenvolvimento global de todos/as os/as estudantes, mas se mostra particularmente relevante para aqueles/as com TEA, beneficiando aspectos motores, sensoriais e sociais. A experiência vivenciada demonstra que integrar as Práticas Corporais de Aventura de forma intencionalmente inclusiva nas aulas de Educação Física potencializa não apenas o desempenho físico, mas também valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito às diferenças.

A prática do Slackline, nesse sentido, revelou-se uma poderosa ferramenta pedagógica para a promoção de aprendizagens significativas, tanto do ponto de vista motor quanto social e emocional, reafirmando o papel da Educação Física Escolar como espaço privilegiado de inclusão, acolhimento e formação integral.

3 UMA ESCALADA NA INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS ADAPTADAS COM A "MURALHA DO DINO"

Segundo Pereira (2007), a escalada vem se consolidando como uma realidade nas práticas corporais de aventura (PCAs) no ambiente escolar. O autor destaca que essa modalidade pode ser um rico complemento para as aulas de Educação Física, estando inclusive contemplada de maneira implícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998). Entretanto, o autor ressalta que:

Sua prática como Educação Física ainda é bastante restrita, pois nas grades curriculares dos cursos de graduação ainda não se encontram disciplinas que abordem o tema na maioria das universidades e a Educação Física brasileira desconhece seus benefícios, quer seja por não ter muito acesso à prática ou pela carência de literatura amplamente difundida. (Pereira, 2007, p. 31).

Diante dessa realidade, organizar uma atividade de escalada adaptada para a escola apresentou-se como um grande desafio. A principal dificuldade era: "Como trabalhar a escalada com os(as) alunos(as) sem material e local adequados no que tange à segurança?". Buscando alternativas, encontrei em redes sociais diversos vídeos que demonstravam como adaptar a escalada à realidade escolar. Foi assim que conheci a proposta da escalada horizontal no "Canal da Educação Física"⁷. Inspirado por essas ideias, providenciei tijolos maciços, coloquei-os no carro e levei-os para a escola para a realização da atividade.

⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/jTHUCqrjTDA>

Considerando a necessidade de inclusão, especialmente do Lucas, também refleti sobre formas de tornar a prática mais atrativa para ele. Com base em seus interesses específicos, decidi criar um jogo cooperativo e competitivo envolvendo dinossauros, dando origem à atividade "Escalada na Muralha do Dino".

Iniciamos o encontro com uma aula expositiva na sala de videoconferência, abordando os principais aspectos da escalada, como os equipamentos de segurança, técnicas básicas e a importância de profissionais qualificados para coordenar a prática. Ao final da explanação, compartilhei vídeos das minhas experiências com escalada, arborismo e tirolesa realizadas durante a disciplina de PCAs na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). As imagens despertaram grande entusiasmo nos(as) alunos(as), embora alguns expressassem receio de participar de atividades semelhantes.

Ao anunciar que realizaríamos uma prática de escalada no pátio da escola, as reações foram diversas: alguns alunos(as) mostraram-se ansiosos(as) e agitados(as), enquanto outros(as) demonstraram empolgação. Surgiram questionamentos como: "Professor, como vamos praticar escalada sem material de segurança?", "Onde será a escalada, tio?", "Aqui na escola não tem parede para isso?" e "Nós vamos para alguma montanha escalar, tio?". Expliquei que faríamos uma simulação no campo da escola, através da escalada horizontal, e que, devido à ausência de equipamentos e local apropriados, não realizaríamos a escalada vertical como mostrado nos vídeos. Essa informação gerou alívio para alguns e certa decepção para outros.

No pátio, com a ajuda dos(as) alunos(as), organizamos o espaço utilizando os tijolos para simular as agarras da escalada. O Lucas participou ativamente desde a montagem, demonstrando grande entusiasmo ao carregar os tijolos. Assim que terminamos de montar o percurso, as crianças começaram a brincar espontaneamente, pisando nos tijolos, enquanto o Lucas criava um enredo lúdico, afirmando que "o chão era lava".

Antes de iniciar formalmente a atividade, demonstrei como deveriam realizar a escalada horizontal e permiti que experimentassem o percurso, corrigindo suas técnicas conforme necessário. Em seguida, dividi a turma em quatro equipes, cada uma composta por cinco alunos(as). Para dinamizar a atividade, introduzi uma competição cooperativa: os/as participantes deveriam atravessar a escalada horizontal, alcançar o muro denominado "Muralha do Dino", pegar um dinossauro e retornar, depositando-o em um caixote amarelo. A equipe que concluísse primeiro venceria a rodada e permanecia na competição (Imagem 18).

Imagem 18 – Aula prática de PCAs (Escalada na Muralha do Dino).



Fonte: acervo do autor

Durante toda a atividade, os(as) alunos(as) envolveram-se integralmente, relatando que a escalada era bastante desafiadora e cansativa, o que os levou a refletir sobre a dificuldade ainda maior de uma escalada em parede vertical. O Lucas, em especial, demonstrou grande motivação e engajamento, participando ativamente de todas as etapas, desde a montagem do espaço até a execução do jogo. Sua motivação aumentou ainda mais após a introdução dos dinossauros, evidenciando um avanço importante em sua sociabilidade e participação nas aulas.

A prática mostrou-se extremamente proveitosa e inclusiva, evidenciando que, mesmo com recursos limitados, é possível desenvolver atividades significativas e adaptadas às diferentes necessidades dos(as) alunos(as). Corroborando essa experiência, Pereira (2007) destaca diversos benefícios da introdução da escalada nas escolas, entre os quais se sobressaem: a cooperação e a tomada de decisão, a melhoria da coordenação motora e do equilíbrio, o respeito mútuo entre os(as) alunos(as), a superação de desafios, o enfrentamento de medos, o desenvolvimento do autocontrole e da autoconfiança, a resolução de problemas, o desenvolvimento da lateralidade, da consciência corporal, da força e da motivação.

Assim, a atividade "Escalada na Muralha do Dino" confirmou o potencial da escalada como prática educativa inclusiva, fortalecendo habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, além de reforçar a importância de estratégias pedagógicas criativas e sensíveis às particularidades dos/as estudantes.

4 A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: INCLUSÃO, ESTRATÉGIA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

Nesta aula, demos continuidade ao trabalho com as Práticas Corporais de Aventura (PCAs), com foco específico no Desporto de Orientação. Segundo Rocha (2017, p. 4), “o Desporto de Orientação é

definido como um esporte no qual os competidores navegam de forma independente através do terreno, acompanhados de um mapa e uma bússola”.

O Desporto de Orientação surgiu na Suécia em 1918, idealizado pelo Major Ernest Killander, considerado o "Pai da Orientação". Preocupado com o desinteresse dos jovens pela corrida, Killander, líder de um grupo de escoteiros, uniu a prática do cross-country à escolha de rotas, nas quais os competidores deveriam usar uma bússola e um mapa para reconhecer o percurso, tornando a atividade mais motivante e diferente (Palmer, 1997 apud Rocha, 2017). Atualmente, essa prática é difundida em todos os continentes, consolidando-se como uma importante modalidade esportiva.

O Desporto de Orientação é dividido em quatro modalidades: Pedestre, Mountain Bike, Precisão (voltada para cadeirantes) e Ski (praticada em países com neve). De maneira geral, essa prática consiste em passar por todos os pontos de controle na ordem correta, registrá-los no cartão de controle e, principalmente, preservar a natureza (Pessoa, 2012 apud Rocha, 2017).

Ainda há uma discussão sobre as nomenclaturas usadas para se referir ao Desporto de Orientação. Conforme Sombra *et al.* (2022), a atividade é denominada de várias formas: Orientação, Orientação Pedestre, Corrida de Orientação, Esporte Orientação ou Desporto Orientação. Para este estudo, adotamos o termo "Corrida de Orientação", visto que nossa proposta envolveu o uso da bússola da carta de orientação e do mapa em uma dinâmica competitiva e cooperativa.

Após uma apresentação teórica, abordando as normas gerais, o uso da bússola, a leitura da carta de orientação e suas coordenadas, realizamos a atividade prática com os(as) alunos(as). Primeiramente, em uma aula expositiva, detalhei a história, evolução e regras da Corrida de Orientação. Em seguida, apresentei a bússola, demonstrando sua funcionalidade e importância para a navegação, e introduzi a carta de orientação, explicando como ela seria utilizada durante a prática.

Para tornar a experiência ainda mais envolvente, especialmente para o Lucas, elaborei a atividade utilizando os dinossauros, denominada por mim de, "Caça ao Dino", escondendo dinossauros em pontos estratégicos do percurso. Utilizando a bússola e a carta de orientação, os(as) alunos(as) precisavam localizar esses pontos. Para fortalecer a participação do Lucas, propus que ele apresentasse os dinossauros para a turma. Ele desempenhou essa função com entusiasmo e propriedade, nomeando cada dinossauro e descrevendo suas principais características. Resumidamente, apresentou o Tiranossauro Rex, predador de poderosa mordida e braços curtos; o Tricerátops, herbívoro com chifres e escudo de defesa; o Braquiossauro, comedor de árvores de pescoço longo; o Terezinossauro, herbívoro de grandes garras; e o Mitopodonte, um grande lagarto (Imagem 19).

Imagem 19 – Apresentação da Bússola, Carta de Orientação e Dinossauros.



Fonte: acervo do autor.

Esse momento foi marcante, pois pela primeira vez Lucas falou para toda a turma, vencendo resistências sociais e demonstrando confiança em suas capacidades. Embora o mapa tenha sido mostrado apenas como exemplo na exposição, os(as) alunos(as) realizaram a atividade apenas com a carta de orientação, o que estimulou a autonomia, o trabalho em equipe e o uso prático dos conceitos estudados.

Conduzimos a turma para o pátio e, divididos em quatro grupos de cinco integrantes e realizamos a Corrida de Orientação. Cada equipe recebeu uma missão: encontrar todos os dinossauros na ordem correta, utilizando as ferramentas de navegação. Os papéis foram divididos de maneira colaborativa: dois alunos(as) ficaram responsáveis pela bússola, dois pela identificação dos dinossauros, e um pela contagem de passos descritos na carta de orientação. Essa dinâmica favoreceu a cooperação, a liderança e a comunicação entre os membros, fortalecendo habilidades cognitivas e sociais.

A fim de preservar o desafio, apenas um grupo realizava a atividade por vez, enquanto os outros aguardavam no refeitório sob a supervisão das mediadoras. Isso aumentou o suspense e estimulou a autonomia dos grupos. A cada rodada, os grupos precisaram interpretar corretamente a carta de orientação e utilizar suas habilidades de equipe para completar o percurso.

Durante a execução da atividade, a colaboração e o planejamento estratégico entre os(as) alunos(as) foram visíveis. Todos conseguiram localizar os dinossauros, respeitando a ordem estabelecida. O Grupo 2 se destacou por completar a prova no menor tempo, sagrando-se vencedor da Corrida de Orientação. A atividade evidenciou que a Corrida de Orientação possui grande potencial inclusivo, conforme afirmado por Rocha (2017), que destaca a possibilidade de interação entre alunos(as) com diferentes níveis escolares e características físicas, por envolver tanto atributos físicos quanto cognitivos.

Em termos pedagógicos, o Desporto de Orientação estimula o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social, promovendo o pensamento abstrato, o raciocínio lógico e rápido, a interação com o meio ambiente e o fortalecimento das capacidades biopsicossociais (Cotrim, 2012 apud Rocha, 2017). Essa prática é, portanto, viável para o ambiente escolar, podendo ser realizada com materiais adaptados e

parcerias externas, mas exige formação adequada dos(as) professores(as) de Educação Física, visto que essa modalidade ainda é pouco abordada na formação acadêmica.

Essa aula marcou um avanço significativo na inclusão do Lucas. Durante a realização da atividade, ele assumiu o protagonismo na orientação da equipe, demonstrando segurança no uso da bússola e na interpretação das coordenadas. Tal protagonismo, acredito, deve-se ao aproveitamento mais uma vez de forma adequada de seu hiperfoco em dinossauros, que lhe proporcionou confiança para interagir socialmente. A preparação prévia, antecipando o tema da atividade e envolvendo-o ativamente, foi crucial para esse sucesso (Imagem 20).

Imagem 20 – Corrida de Orientação.



Fonte: acervo do autor.

Corroborando essa perspectiva, Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023) apontam que a combinação do hiperfoco com atividades lúdicas apresenta grande potencial para a promoção da aprendizagem, alinhada aos princípios vigotskianos da construção do conhecimento pela mediação e troca de saberes. Em suas pesquisas, essas autoras demonstraram que a utilização do interesse pelo anime Pokémon favoreceu o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, evidenciando também avanços no raciocínio lógico, na autonomia e na criatividade dos estudantes.

Outro fator motivacional importante foi a combinação de competitividade entre as equipes e a cooperação interna. Como Brotto (1999) defende, cooperação e competição são aspectos complementares e, se bem mediados, podem potencializar o desenvolvimento humano no esporte e no jogo. Lovisoto, Borges e Muniz (2013) também destacam que fomentar a cooperação não significa eliminar a competição, mas equilibrar esses valores para promover uma educação mais inclusiva e significativa.

Assim, reforçamos a importância dessas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar, sempre com a mediação atenta e reflexiva do(a) professor(a), garantindo que o desenvolvimento físico, social e emocional dos/as estudantes seja respeitado e potencializado. O acompanhamento contínuo e a adaptação das intervenções são essenciais para assegurar a eficácia e a inclusão de todos(as) os(as) alunos(as).

Imagem 21 – Carta de Orientação com o gabarito da atividade.

COORDENADAS				DINOSSÁUROS				
ORDEM	GRAUS	DISTÂNCIA	REFERÊNCIA	TRICERÁTOS	TEREZINO	T-REX	MITOPODONTE	BRAQUIOSSAURO
1	240 graus	20 passos						
2	260 graus	60 passos						
3	140 graus	35 passos						
4	200 graus	20 passos						
5	50 graus	40 passos						
6	80 graus	70 passos						
7	Norte	10 passos						

Fonte: acervo do autor.

Imagem 22 – Mapa de Orientação com a localização de cada dinossauro.



Fonte: acervo do autor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

BUNGENSTAB, G. C.; SANTOS, W. M.; SILVA, L. T.; SANTOS, R. M. A.; HOLANDA, G. I. S.; RAMOS, J. S. D.; GUEDES, D. G. S. Educação física no ensino médio : possibilidades de ensino das

práticas corporais de aventura. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03, p. 29-40, set./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5524>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GAVA, J. F. **Educação Física Escolar, pessoas com deficiência e práticas corporais de aventura inclusiva: construindo caminhos para o respeito à diversidade**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Vitória 2024. p. 164. Disponível em: <https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPEF/detalhes-da-tese?id=21147>. Acesso em: 30 out. 2024.

LOVISOTO, H. R.; BORGES, C. N. F.; MUNIZ, I. B. Competição e Cooperação: na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/scfGLdWHZHKJdPK8qwpfGSP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

MENDONÇA, F. S.; VOOS, M. C.; GARCIA, T. I. O.; JORGE, W. C. As principais alterações sensório-motoras e a abordagem fisioterapêutica no Transtorno do Espectro Autista. Cap. 15, p. 227-252, **Científica Digital**. 2020. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/200801118.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

NASCIMENTO, T. A.; PROMMERCHENKEL, V. B.; SANTOS, M. B. C. S. **Hiperfoco como caminho para o aprendizado e inclusão de alunos com autismo**. In: **Educação Especial: itinerários educativos**, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/42478>

PEREIRA, D. W. Slackline: vivências acadêmicas na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 25, n. 41, p. 223-233, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p223> . Acesso em: 20 out. 2024.

PEREIRA, D. W. A Escalada chega na escola. **Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.5**, Santo André – SP n. 1, 2007. Disponível em: https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/4_1500676833.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ROCHA, M. P. **A corrida de orientação e a possibilidade de inclusão interdisciplinar nas aulas de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília 2017. p. 25. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/13168/1/21852055.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

SOMBRA, F. L. B.; MARTINS, C.; LEITE, C. N.; ALVES, M. P. Práticas de Orientação e Educação Física: um estudo de revisão. **Revista Valore**. Volta Redonda - RJ, n. 7, ed. 7005, 2022. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/996>. Acesso em: 23 nov. 2024.

JOGOS E BRINCADEIRAS MODIFICADAS PARA A INCLUSÃO

1 INTRODUÇÃO

O objetivo destes momentos aqui desenvolvidos foram incentivar os(as) alunos(as) a assumirem um papel ativo na construção e modificação de jogos, brincadeiras e adaptações esportivas, promovendo uma participação mais igualitária e inclusiva para todos(as). A proposta da aula foi observar os(as) alunos(as) durante a prática da queimada tradicional, seguida de uma reflexão sobre o jogo e a participação de cada um/a, buscando alternativas para promover uma inclusão mais efetiva na atividade.

Sobre as brincadeiras, jogos e suas alterações de regras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que a unidade temática "brincadeiras e jogos" explora atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas, por não possuírem um conjunto fixo de regras, são constantemente recriadas pelos diversos grupos culturais, sendo difundidas principalmente por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-las de jogos populares (Brasil, 2018).

2 QUEIMADA TRADICIONAL E REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO

Dando início à aula, formamos uma roda para relembrar as regras da queimada tradicional. Todos(as) os(as) alunos(as) afirmaram conhecer as normas e já haviam participado do jogo anteriormente. Em seguida, dividimos as equipes e iniciamos a atividade. Durante o jogo, observei que alguns alunos(as) não participaram ativamente, permanecendo parados em um canto da quadra e quase não tocando na bola. Quando eram queimados, sentavam-se na arquibancada, afastando-se ainda mais da dinâmica do jogo. O Lucas participou brevemente, sem grande envolvimento, optando por não continuar após o término da primeira partida. Em contraste, alguns alunos(as) mais habilidosos/as mantinham a posse da bola durante quase todo o jogo, limitando a participação dos demais. Essa dinâmica desigual gerou uma atmosfera em que nem todos se sentiram motivados a contribuir.

Ao final da aula, convidei todos(as) os(as) alunos(as) a se sentarem na arquibancada para refletirmos sobre o jogo e a participação de cada um/a (Imagem 23). Durante essa conversa, surgiram conflitos e opiniões diversas, evidenciando a necessidade de uma melhor organização. Para estruturar a discussão, pedi que descrevessem em seus cadernos como foi sua participação, disparando duas questões: "No jogo de Queimada tradicional, todos participaram de forma igual?" e "Como foi sua participação no jogo de Queimada tradicional?"

Imagem 23 – Queimada tradicional.



Fonte: acervo do autor.

As respostas à primeira pergunta foram unânimes em reconhecer que não houve participação igualitária. Dentre os relatos, destaco: "Não, porque os outros participantes não passavam a bola para os amigos" (Manoel); "Não, porque muitos não gostam de jogar ou são queimados fácil" (Carlinhos); "Não, porque alguns pegavam a bola toda hora e não deixavam os outros jogarem" (Pedrinho); e "Não, porque os outros jogadores não passam a bola" (Aline).

Sobre a segunda questão, a maioria também relatou dificuldades em participar efetivamente: "Não participei muito, porque os outros jogadores não passavam a bola para mim" (Gabriel); "Não foi muito boa porque ninguém passava a bola" (Almir); "Não consegui pegar a bola e não consegui arremessar" (Aline); e "Eu arremessei pouco a bola, outras pessoas arremessaram mais que eu" (PA1). Em contraponto, alguns poucos(as) alunos(as) relataram ampla participação, destacando a falta de habilidade dos colegas como justificativa para não passarem a bola: "Participei bastante do jogo, os outros colegas não pegaram a bola porque não quiseram" (Luiz Henrique); "Eu arremessei e queimei várias pessoas, se não meu time ia perder, porque os outros não sabem jogar direito" (Maycon).

Quero ressaltar a resposta do Lucas, que, apesar de sua participação limitada no jogo, demonstrou compreensão da dinâmica e da análise proposta. Observou-se uma melhora significativa em sua expressividade, mesmo de forma escrita, evidenciando o quanto ele se apropriou dos objetivos da atividade. Muito provavelmente, sua retirada precoce do jogo ocorreu devido à dificuldade de inserção nas ações dominadas pelos colegas mais habilidosos.

Analisando este encontro, ficou evidente que "estar" em um jogo não significa, necessariamente, "participar" dele. Muitas vezes, os mais habilidosos acabam dominando o jogo, limitando o espaço de participação dos demais. Marcossi (2020) afirma que as habilidades individuais e as experiências de sucesso nas aulas de Educação Física surgem como fatores importantes para a motivação e participação dos(as) alunos(as). Nesse sentido, a habilidade pode tanto incluir quanto excluir.

Darido, González e Ginciene (2018) complementa essa reflexão, relatando que, em muitos casos, práticas que valorizam excessivamente a habilidade acabam afastando alunos(as) das aulas de Educação

Física e, posteriormente, das práticas corporais. O autor alerta que, mesmo cientes dos processos excludentes, os(as) professores(as) ainda encontram dificuldades para refletir e modificar procedimentos enraizados na tradição escolar. Ele enfatiza que assegurar a todos/as os(as) alunos(as) experiências positivas nas aulas é um desafio e uma responsabilidade coletiva dos/as educadores/as.

Levando em consideração as observações e relatos desta aula, concluí nossa conversa informando que, na próxima aula, implementarei alterações no jogo de queimada. O objetivo será tornar a atividade mais dinâmica e garantir uma participação mais ativa e igualitária de todos(as) os(as) alunos(as).

3 QUEIMADA MODIFICADA - CONSTRUINDO INCLUSÃO, ESTRATÉGIAS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Nesta aula, realizada na sala de aula e na quadra da escola, com duração de 130 minutos (dois horários), iniciamos com uma discussão a respeito das respostas escritas pelos(as) alunos(as) na aula anterior. Abordei com a turma o fato de que a maioria reclamou de não ter participado efetivamente do jogo de Queimada tradicional, apontando que alguns alunos(as) dominaram a partida, o que prejudicou a participação dos demais. Aproveitei para fazer uma reflexão sobre o capacitismo, explicando que, muitas vezes, em atividades competitivas, os menos habilidosos/as acabam sendo excluídos/as, o que é uma prática injusta e que precisa ser combatida. Reforcei também que, mesmo em jogos competitivos, a cooperação é fundamental para o sucesso coletivo e que a vitória deve ser buscada através do esforço conjunto.

Após essa conversa inicial, expliquei as modificações que seriam feitas nas regras da Queimada, visando tornar o jogo mais dinâmico e garantir a participação de todos/as. Introduzimos a criação de personagens específicos para engajar ainda mais os(as) alunos(as) na atividade: o Rei, que, se queimado, determinaria a derrota da equipe; os Soldados, jogadores comuns cuja missão era proteger o Rei; e o Anjo, personagem imune a ser queimado, que também ajudaria na proteção do Rei. As equipes não saberiam previamente quem eram os personagens do time adversário, o que exigiria uma estratégia ativa de observação e descoberta durante o jogo (Imagem 24).

Imagem 24 – Queimada modificada (Rei, Anjo e Soldado).



Fonte: acervo do autor.

Dividi as equipes e orientei que escolhessem seus personagens em conjunto. Ao me aproximar do grupo que incluía o Lucas, sugeri que ele fosse o Anjo. Esta sugestão gerou uma reação imediata de uma aluna, que protestou dizendo: "Mas tio, ele não sabe jogar direito" (Joana). Rapidamente, outro aluno interveio e respondeu: "Sabe sim, todos somos iguais" (Guto), evidenciando um avanço na percepção de inclusão e solidariedade entre os colegas.

Desde o início do jogo, a dinâmica se mostrou mais equilibrada. Os(as) alunos(as), enquanto Soldados, se empenhavam em proteger o Rei, e o Lucas, como Anjo, desempenhou seu papel de forma eficiente, mostrando grande envolvimento e contribuindo ativamente para o andamento do jogo. Diferentemente da aula anterior, ele participou durante toda a atividade, demonstrando maior interesse e disposição.

A cada nova partida, promovemos a troca de papéis, o que permitiu que todos/as experimentassem as diferentes funções no jogo. Conseguimos realizar cinco partidas ao todo e, quando alguma delas se estendia demais, reiniciávamos para manter o dinamismo da atividade. Essa estratégia garantiu uma participação ampla e significativa, aumentando o envolvimento e a colaboração entre todos(as) os(as) alunos(as).

Essa abordagem está em consonância com o que Santos (2023) propõe ao afirmar que, quando os sujeitos constroem e refletem sobre suas ações dentro do jogo, ele se torna um espaço simbólico de criação. A autora defende a importância da criação de jogos pelos/as próprios/as estudantes, pois isso os/as leva a identificar problemas, buscar soluções, testar ideias e ampliar suas respostas criativas, utilizando o aprendizado em outros contextos fora da escola. Segundo Santos, é essencial que as aulas de Educação Física passem por mudanças pedagógicas, valorizando o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) e incentivando sua participação ativa em todo o processo educativo (Santos, 2023).

Santos (2023) enfatiza ainda que, na Educação Física Escolar, o jogo deve ir além da prática mecânica. Deve ser um meio para a construção do conhecimento, onde o estudante compreende não apenas "o que fazer", mas também "como e por que fazer", atribuindo significado e sentido às suas ações no jogo.

Essa compreensão mais profunda favorece o desenvolvimento das capacidades dos(as) alunos(as) de maneira mais ampla.

Seguindo essas premissas, e buscando incentivar ainda mais o protagonismo e a autonomia dos/as estudantes, voltamos para a sala de aula ao final da prática. Dividi a turma em quatro grupos e propus que, para o próximo encontro, trouxessem ideias de modificações para o jogo de Queimada, para que pudéssemos debater e avaliar a viabilidade e aplicação dessas propostas.

Encerramos a aula com uma análise coletiva da atividade, pedindo que cada aluno(a) refletisse sobre sua participação e a dinâmica do grupo, comparando com a aula anterior. De maneira geral, a avaliação dos(as) alunos(as) foi bastante positiva. Eles relataram que as mudanças nas regras tornaram o jogo mais divertido e promoveram uma participação mais equilibrada, mostrando que as adaptações contribuíram para tornar o ambiente de jogo mais inclusivo e estimulante.

4 QUEIMADA RECRIADA (REI, RAINHA, ANJO, ANJO FAKE, SOLDADOS, SOLDADO GELADO E SOLDADO QUENTE)

Nessa atividade, foi colocado em prática um jogo elaborado com as regras e personagens propostos pelos(as) alunos(as). Utilizamos as novas regras e personagens para efetivar a participação e dar mais dinâmica ao jogo. No entanto, nosso principal objetivo foi dar protagonismo e aumentar a inclusão dos/as estudantes. Sobre o protagonismo, Santos (2023, p. 73) relata que “o protagonismo no contexto educacional pressupõe uma relação dinâmica entre participação, atuação, informação, responsabilidade, criatividade e respeito à opinião do outro”. A autora destaca que a criação de jogos em suas práticas pedagógicas teve como objetivo não apenas promover o protagonismo, a criatividade e a autonomia dos(as) alunos(as), mas também fortalecer a socialização (Santos, 2023). Considerando que a socialização e a inclusão são os pilares fundamentais de nossas práticas pedagógicas nesse estudo, acreditamos que o desenvolvimento de jogos pode ser uma ferramenta eficaz nesse processo.

Primeiramente, em sala de aula, fizemos a análise das regras e personagens que foram propostos pelos(as) alunos(as). Convidei cada grupo para vir à frente e trazer suas ideias, para que colocássemos no quadro e debatêssemos quais seriam viáveis na prática da Queimada.

O primeiro grupo trouxe algumas ideias, incluindo o personagem “Anjo Fake”. As ideias propostas por eles não foram viáveis, ao modo de ver de todos da turma; porém o “Anjo Fake” foi aprovado por todos. Esse personagem era parecido com o Anjo da aula anterior; também não poderia ser queimado e deveria proteger o “Rei e a Rainha”. No entanto, ele não podia arremessar a bola para queimar os adversários.

O segundo grupo trouxe os personagens “Soldado Quente” e “Soldado Gelado”, juntamente com as regras associadas a eles. O “Soldado Gelado” tinha o poder de congelar um dos oponentes quando conseguia queimá-lo, fazendo com que esse jogador ficasse na lateral do jogo, sem poder participar. Já o “Soldado

Quente” tinha o poder de descongelar esse companheiro de equipe a partir do momento em que arremessasse a bola para ele e ele conseguisse segurá-la, podendo, assim, voltar para o jogo. No entanto, se o “Soldado Gelado” fosse queimado pela segunda vez, seguiria normalmente para o local destinado aos jogadores queimados.

Já o terceiro grupo acrescentou a “Rainha” no jogo. Coincidentemente, esse grupo era formado em sua maioria por meninas. A Rainha tinha a mesma função do “Rei”; nesse caso, se a equipe adversária queimasse a “Rainha” e o “Rei”, o jogo terminaria. Acredito que a intenção desse grupo foi levantar a questão da igualdade entre gêneros no jogo. Isso se confirmou quando perguntei por qual motivo o grupo escolheu isso. Elas relataram: “Se tem um Rei, por que não pode ter Rainha?”.

O quarto grupo trouxe como modificação a regra de ter que passar a bola para todos da equipe arremessar. Discutindo isso com a turma, entendemos que essa regra poderia atrapalhar a dinâmica do jogo, fazendo com que ele ficasse mais monótono. Então, tive a ideia de colocar uma nova regra para o personagem “Anjo Fake”: como ele não podia arremessar a bola para queimar o adversário deveria passá-la rapidamente para alguém tentar queimar o oponente. No entanto, antes de eu terminar, o aluno (Hugo) argumentou: “E se ele ficar dando a bola só para um jogador arremessar?”. Assim, afirmei que, para que esse “Anjo Fake” não ficasse passando a bola apenas para um dos seus companheiros, ele foi proibido de passá-la repetitivamente para o mesmo membro de sua equipe. Ou seja, sua função era fazer com que todos tivessem a oportunidade de arremessar a bola.

Indo para a prática, dividi as equipes e novamente repassei as regras. Mostrei também aos(as) alunos(as) que posicionei um bambolê nas laterais, no centro da quadra, onde ficaria o Soldado que fosse congelado. As regras foram as mesmas da aula anterior, porém com os acréscimos feitos pelos grupos já relatados conforme acima (Imagem 25).

Imagem 25 – Queimada recriada (Rei, Anjo, Anjo Fake, Soldado, Soldado Gelado e Quente).



Fonte: acervo do autor.

O jogo fluíu muito bem, conseguimos jogar quatro partidas nesse dia e fizemos as mudanças de personagens para que todos tivessem a vivência das diferentes funções no jogo. No entanto, tivemos que utilizar mais um horário de aula para isso, que foi cedido pela professora de Artes da turma.

O Lucas participou muito bem da aula; durante a partida, ele foi o Anjo Fake, Soldado, Rei e o Soldado Quente. Ficou evidente que as modificações tiveram um papel determinante na sua participação nos jogos. Além disso, em vários momentos, o(a) aluno(a) que estava como “Anjo Fake” passava a bola para que ele pudesse arremessar e tentar queimar alguém. Essas atitudes demonstraram a intenção dos(as) alunos(as) de incluí-lo para que não dispersasse do jogo. Porém, em um momento de pausa do jogo, eu avisei a eles para que seguissem as regras, e que quem fosse o “Anjo Fake” só poderia voltar a passar a bola para o Lucas quando todos já tivessem tido a oportunidade de arremessar.

Ao final, retornamos para a sala de aula e, novamente, pedi uma reflexão escrita no caderno sobre a participação no jogo de Queimada. Primeiro, questionei: “Na Queimada, as mudanças nas regras e a criação de novos personagens fizeram com que todos participassem mais do jogo?”. De modo geral, todos concordaram que essas mudanças aumentaram a participação deles e dos/as colegas. A seguir descrevo alguns dos relatos:

Sim, pois cada um teve seu personagem para atuar na Queimada (Paulo).

Sim, pois cada um ficou com uma função, isso fez com que participassem mais (Maria Luíza).

Sim, porque com estes personagens todos participaram mais, o Anjo Fake fez com que todos jogassem (Jeferson).

Sim, porque como tinha bastante personagem, todo mundo participou mais do jogo (Pedro Lucas).

Sim, porque cada um teve seu papel como personagem (Luiz Henrique).

O segundo questionamento que fiz foi: “Qual personagem seria o ideal para colocar uma pessoa que participa pouco do jogo, tentando fazer com que ele participasse mais?”. Obtive as seguintes respostas:

Anjo, porque ele participa mais e não pode ser queimado (Daniel).

Eu acho o Anjo porque ele tem a função de proteger seu Rei (Paulo).

O Anjo seria o personagem ideal para isso (Heitor).

O Anjo, porque toda hora a bola vem nele e ele não pode ser queimado e ele pode queimar (Guto).

O Lucas, mais uma vez, respondeu os questionamentos levantados ao final da aula e demonstrou entendimento da atividade. Em resposta à primeira questão, ele relatou: “Sim, algumas pessoas tiveram outros papéis e participaram mais do jogo”. Já na segunda pergunta, respondeu: “O Anjo”.

Assim, Santos (2023) afirma que os(as) alunos(as) participam mais das aulas e se concentram nelas quando dão significado à sua prática e passam a valorar seu aprendizado. A autora também afirma que:

Partindo do princípio de que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução dos saberes adquiridos, a participação efetiva do estudante na análise de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de identificar deficiências que possam ter ocorrido e poder opinar na busca de soluções, constitui-se como parte da avaliação formativa e da autoavaliação (Santos, 2023, p.117).

Com isso, meu objetivo não foi apenas levar os(as) alunos(as) a recriar regras ou modificar o jogo, mas também permitir que se apropriassem de sua criatividade, promovendo maior envolvimento e autonomia. Além disso, a avaliação do que foi construído revela um processo de grande valor para o desenvolvimento do conhecimento.

A partir dessa atividade e de sua avaliação, foi possível demonstrar, de forma prática, como podemos promover a inclusão de todos, independentemente de suas condições ou habilidades. Ficou evidente, durante o jogo, que todos podem desempenhar uma função significativa, e cada uma dessas funções tem seu valor.

Tomamos essa proposta de avaliação com base nos estudos de Santos (2023), onde a autora afirma que o objetivo dessa proposta é fazer com que os/as estudantes percebessem o processo pelo qual haviam passado com seu jogo, desde seu momento de concepção, apresentação aos pares, vivência prática, avaliação dos/as colegas até a autoavaliação, visando que concretizassem seu aprendizado. No caso específico de nosso estudo, a aprendizagem principal proposta é a inclusão de todos, em especial do Lucas no jogo.

Além disso, ela ainda afirma que, a partir do momento em que o(a) professor(a) promove ações de reflexão aos/as estudantes, este também está refletindo sobre seu processo didático, autoavaliando a sua prática pedagógica, o que o ajuda a pensar novas propostas (Santos, 2023).

REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina nas aulas de educação física escolar**. Mestrado Profissional em Rede Nacional – ProEF. Presidente Prudente. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350950920_O_afastamento_e_a_indisciplina_dos_alunos_nas_aulas_de_Educacao_Fisica_escolar. Acesso em: 14 out. 2024.

MARCOSSI, D. T. **O ensino da técnica na Educação Física Escolar uma perspectiva de empoderamento e autonomia**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34142>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS, F. S. **O jogo na Educação Física Escolar: Uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes.** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Vitória-ES. 2023. 206 p. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_17055_Fernanda%20Silva%20dos%20Santos%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso: 10 ago. 2024.

ESPORTE DE INVASÃO: FUTSAL COMO PRÁTICA INCLUSIVA

1 INTRODUÇÃO

Segundo Rabelo e Amaro (2016), o Futsal é um dos esportes mais populares e queridos entre os(as) alunos(as) das escolas brasileiras. Trata-se de um esporte muito fácil de jogar, podendo ser praticado de várias maneiras e com um número variado de pessoas. Além disso, o Futsal é um esporte que promove um significativo desenvolvimento social e motor para seus praticantes. Por ser um esporte coletivo, ele gera interação social, podendo ser muito benéfico para os autistas. No entanto, quando se trata de uma criança com autismo, é essencial que o(a) professor(a), como principal agente desse desenvolvimento, ofereça atenção especial, adaptando suas abordagens para atender às necessidades individuais dessa criança.

Assim, o Futsal pode ser um grande aliado no desenvolvimento desse público (Souza, 2023). Com isso, o Futsal pode aprimorar as relações sociais dos indivíduos autistas. Quanto às relações sociais, Chicon, Sá e Muraca (2023, p.128) afirmam que:

"O homem se constitui nas relações sociais e, desde o seu nascimento, a sua inserção no mundo social propicia-lhe condições de desenvolver-se. No entanto, cabe ressaltar que nem todas as formas de interação podem fazer avançar esse desenvolvimento. A qualidade das relações nas quais a criança se envolve é crucial."

Para direcionar essas atividades utilizando o Futsal como esporte para trabalhar a inclusão nas aulas, buscamos embasamento nos princípios do TGFU de Thorpe, Bunker e Almond (1984, apud Fagundes; Ribas, 2020), que são: Princípio da Seleção do Tipo de Jogo, Princípio Pedagógico da Adaptação da Complexidade Tática, Princípio do Jogo, Princípio do Exagero e Princípio da Modificação por Representação. Richardson, Sheehy e Hopper (2013, apud Souza, 2022) destacam o uso da abordagem TGFU (Teaching Games for Understanding) ou jogos didáticos como métodos de ensino, sugerindo que essa estratégia permite aos(as) alunos(as) vivenciarem o prazer de jogar, com foco em como os jogos nas aulas de Educação Física podem proporcionar oportunidades de aprendizado.

Então, me veio o desafio: “Como fazer o meu aluno autista, que tem grandes limitações de socialização, jogar futsal?” Mesmo tendo experiência por ter trabalhado com futebol profissional e escolinhas de futsal/futebol, nunca me vi diante de tal situação. Nos eixos temáticos anteriores, utilizei caminhos pedagógicos como o hiperfoco, adaptações de brincadeiras, auxílio e conscientização da turma, mas, durante a caminhada até aqui, eu não tive nenhuma ideia de como proceder para incluir o Lucas nestas aulas.

Observando que o Lucas havia se aproximado de alguns alunos(as) no recreio, na hora de merendar, o que não era de seu costume, vi ali uma oportunidade de tentar fazer com que ele, aos poucos, socializasse mais nesses momentos livres com os/as colegas. Pedi para que esses(as) alunos(as), com quem ele estava

se relacionando melhor, pegassem uma bola no recreio e o convidassem para jogar “Altinha”⁸. Para minha surpresa, ele aceitou prontamente, e assim isso virou uma rotina. Em vários momentos fora das aulas, eu o via jogando “Altinha” não só com os/as colegas da turma, mas também com outros(as) alunos(as) da escola. Percebi também que ele estava jogando “Totó”⁹ no recreio e nos momentos de aula vaga. Até que, um dia, o vi jogando como goleiro de futsal na quadra da escola. Então vi que todo esse esforço e batalha até aqui vêm sendo válidos.

Voltando aos princípios de Thorpe, Bunker e Almond (1984, apud Fagundes; Ribas, 2020), antes de pensar e planejar a aula, é importante que o(a) professor(a) utilize o Princípio da Seleção do Tipo de Jogo e o Princípio Pedagógico da Adaptação da Complexidade Tática. Assim, fiz uma avaliação da atividade que tinha em mente para saber se estaria de acordo com esses dois princípios e se seria viável. No entanto, o(a) professor(a), ao utilizar o Princípio da Seleção do Tipo de Jogo, deve atentar-se à lógica interna dos jogos. Sendo o objetivo principal do nosso estudo a inclusão, o elemento que mais precisamos observar é o jogador(a) nesse caso, o aluno(a). Nesse sentido, os autores relatam que esse princípio deve se readequar para que o(a) professor(a) compreenda melhor a lógica do jogo, o que gerou, segundo eles, um novo princípio: o de Caracterização da Lógica Interna (Fagundes; Ribas, 2020).

Quanto ao Princípio Pedagógico da Adaptação da Complexidade Tática, este está relacionado à capacidade dos(as) alunos(as) em realizar a atividade proposta e planejada. O(a) professor(a) deve ter cuidado ao pensar suas propostas e analisar se esta pode ser realmente realizada pelos(as) alunos(as), e até mesmo durante sua execução, deve ter estratégias para modificá-las se necessário (Thorpe; Bunker; Almond, 1984, apud Fagundes; Ribas, 2020). Nessa análise prévia, o Princípio do Jogo se mostra importantíssimo, estando relacionado aos principais objetivos de nosso estudo. Segundo Holt, Streat e Bengoechea (2002, apud Fagundes; Ribas, 2020), esse princípio tem o objetivo de problematizar as estratégias individuais ou coletivas. Essa preocupação está mais presente em jogos que evidenciam a oposição, cooperação ou cooperação-oposição.

Nesse contexto, planejamos um jogo de futsal de forma tradicional. Nesta aula, tive o objetivo de anotar e observar o comportamento dos(as) alunos(as) no jogo. Fiz esse acompanhamento com auxílio de duas alunas que não quiseram participar do jogo. Isso me trouxe informações que me permitiram montar o planejamento utilizando os princípios aqui mencionados de Thorpe, Bunker e Almond (1984, apud Fagundes; Ribas, 2020). É importante destacar que a utilização desses princípios serviu para orientar a

⁸ A "Altinha" é um jogo popular nas praias do Brasil, onde grupos de amigos mantêm a bola no ar sem deixá-la cair, usando apenas os pés, peito, cabeça e coxas. Focada em controle de bola, interação social e diversão, é uma versão descontraída do futebol, sem competitividade.

⁹ Totó, ou Pebolim, é um jogo de mesa que simula uma partida de futebol. Nele, os jogadores controlam bonecos fixados em barras giratórias, com o objetivo de mover a bola e marcar gols no time adversário. É jogado por duas ou quatro pessoas, sendo uma atividade rápida e competitiva, focada em agilidade e estratégia.

construção de nossa abordagem. O objetivo não foi esportivizar a aula, mas sim compreender os processos necessários para alcançar o principal propósito de nosso estudo, que é promover a inclusão nas aulas de Educação Física.

Dando início à aula, dividi os(as) alunos(as) em 4 equipes, pedi a elas que anotassem quantas vezes cada aluno(a) tocava na bola e os gols que cada um conseguia converter. Além disso, observei e anotei os conflitos que surgiram durante as partidas. Os jogos duraram, em média, 20 minutos cada, e foram jogadas 4 partidas. Ao final, nos reunimos para avaliar as ações do jogo e, principalmente, fazer uma relação sobre a coletividade de cada equipe.

Pedi primeiramente que as alunas falassem sobre suas anotações. Elas relataram que alguns alunos(as) participaram muito pouco do jogo e quase não tocaram na bola, enquanto 3 alunos tiveram uma participação muito maior, tocando várias vezes na bola e fazendo muitos gols. Além disso, relataram que a equipe que teve exclusivamente 2 jogadores que jogaram mais individualmente perdeu o jogo (Imagem 26).

Imagem 26 – Prática do Futsal e análise reflexiva do jogo.



Fonte: acervo do autor.

Então, questioneei: “O Futsal é um esporte coletivo ou individual?” Prontamente, todos responderam que era coletivo. Então argumentei o porquê de alguns ali jogarem de forma individual, não passando a bola para seus companheiros. O aluno (Maycon) disse: “Eu toco a bola, mas eles perdem, por isso parei de tocar a bola para eles”. O aluno (Guto) reclamou: “Eles não apareciam pra receber a bola e eu tinha que fazer tudo sozinho”, e o aluno (Carlinhos) relatou: “Quando eu tocava a bola para o Lucas ele chutava a bola para longe”.

As respostas retrucadas vieram imediatamente dos demais colegas da equipe, argumentando que os(as) alunos(as) “não passavam a bola porque queriam fazer tudo sozinhos, porque se achavam melhores do mundo, que não jogam mais no time deles, que são fominhas por querer fazer gol, e que perderam o jogo por causa deles”. O Lucas não se expressou em nenhum momento da roda de conversa. Sua

participação no jogo foi muito limitada, tocando poucas vezes na bola e, quando o fazia, chutava a bola para qualquer lado. Ele tentou sair do jogo, mas eu insisti que ele ficasse mais um pouco, e ele concordou.

Finalizei a aula argumentando com os(as) alunos(as) sobre o que vínhamos conversando sobre inclusão durante todos os nossos encontros no ano. Perguntei a eles se o que aconteceu nessa aula, no jogo de futsal, foi inclusivo. Todos responderam que não. E mais uma vez, falei sobre as barreiras atitudinais, afirmando que o que ocorreu ali foi uma barreira atitudinal. Não basta o colega estar na quadra "participando" do jogo; ele precisa estar envolvido coletivamente nele e aqueles/as que têm mais prática do jogo precisam ajudar os/as colegas a participarem. Ao final desse dia, avisei que na próxima aula iríamos fazer uma atividade para trabalhar o jogo coletivo no futsal.

2 MINIJOGOS DE FUTSAL E O DESENVOLVIMENTO DA COLETIVIDADE: ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA E INCLUSIVA

Neste encontro, com duração de 130 minutos, realizamos mini jogos de futsal em espaços reduzidos, para aumentar a participação dos(as) alunos(as), já que com espaços menores e regras que priorizam o coletivo, a tendência é fortalecer o trabalho em equipe. Após a análise prévia utilizando os princípios já mencionados, dividi a turma em 4 equipes de 5 jogadores cada. No primeiro jogo, dividi a quadra ao meio e coloquei dois gols em cada lateral. Expliquei que os gols só seriam válidos feitos próximos aos cones de marcação do gol, não podendo chutar de longe tentando marcar. Outra regra era que cada jogador só poderia tocar na bola 2 vezes, devendo passá-la no segundo toque (Imagem 27).

Imagem 27 – Aula prática Futsal em mini jogos.



Fonte: acervo do autor.

Entretanto, eles não conseguiram jogar apenas com 2 toques, e assim tive que adaptar para 3 toques, respeitando o Princípio da Complexidade Tática, pois ao perceber a dificuldade, adaptei a regra para que o jogo pudesse fluir melhor. Cada partida teve duração de 10 minutos. No início, muitos(as) alunos(as) se atrapalharam, dando mais de 3 toques ou se livrando da bola com apenas um toque. Após a primeira rodada, reuni-os e perguntei o motivo de tantos erros. A aluna (Aline) disse: "É difícil jogar assim", o aluno (Guto)

afirmou: "Ninguém aparece para eu tocar a bola", e o aluno (Carlinhos) relatou: "Alguns companheiros chutam a bola sem dominá-la". Orientei que tentassem dominar a bola e passá-la para um companheiro, e quem estivesse sem a bola deveria se movimentar para recebê-la. A partir daí, o jogo fluiu melhor, mais coletivo.

Depois de algumas partidas, adicionei mais dois gols ao espaço, aumentando a dinâmica do jogo e as ações ofensivas e defensivas. O princípio mais evidente aqui foi o da Modificação por Representação, que destaca a importância de preservar a lógica interna dos jogos formais ao adaptá-los em atividades didáticas. Isso permitiu que todos/as participassem de maneira mais ativa, inclusive o Lucas, que fui orientando a dominar a bola e passá-la para um colega, o que ele foi conseguindo fazer à sua maneira. Seus colegas também o orientaram e até a equipe adversária se mostrou mais receptiva.

Ao final, fiz observações sobre a importância da coletividade no esporte, destacando que ela fortalece o trabalho em equipe, promove a cooperação, ensina respeito às diferenças, desenvolve habilidades emocionais como paciência, empatia e comunicação, e prepara para a vida em sociedade.

3 ENSINAR PARA ALÉM DO PASSE: FUTSAL, COLETIVIDADE E APRENDIZAGENS PARA A VIDA

Começamos este encontro conversando sobre a dinâmica da aula. Mais uma vez, reafirmei a importância do jogo coletivo e da cooperação em equipe para o Futsal. Busquei relacionar os esportes e o Futsal com a vida cotidiana, destacando como eles podem simular o que acontece no nosso dia a dia.

Indo para a quadra, comecei com uma atividade quebra-gelo. Dividi os(as) alunos(as) em três equipes (azul, verde e laranja), com seis jogadores cada. A atividade consistia em um jogo cooperativo, onde cada equipe formava um círculo, abraçados uns aos outros, com uma bola no centro. O objetivo era, em conjunto, levar a bola de uma linha de fundo à outra antes da equipe adversária.

Primeiro, dei um tempo para as equipes discutirem a estratégia. Em seguida, coloquei as equipes dispostas na linha de fundo e dei a largada. A equipe laranja se atrapalhou, deixando a bola sair do círculo e ficando para trás, desistindo de competir. Já as outras duas equipes foram mais organizadas e chegaram praticamente juntas na linha de fundo, porém a equipe azul foi a vencedora.

Após essa atividade, reuni as três equipes e debati com eles sobre os acontecimentos na atividade. relatei que a equipe laranja perdeu porque se atrapalhou na estratégia e cooperação, já as outras duas foram mais organizadas e unidas e tiveram mais sucesso por esse fato.

Agora, dando início à atividade principal a dinâmica consistia em utilizar as três equipes ao mesmo tempo, dentro de um espaço delimitado. Enquanto duas equipes mantinham a posse da bola, a terceira deveria tentar roubá-la. Começamos com a equipe azul tentando roubar a bola, enquanto as equipes laranja e verde passavam a bola entre si para manter a posse o maior tempo possível. Se a equipe sem a bola (no

caso, a azul) conseguisse roubá-la da equipe laranja, ela passaria a compartilhar a posse com a equipe verde. Dessa forma, a equipe laranja teria que tentar roubar a bola das outras duas.

O objetivo desse jogo é demonstrar que, quando somos maioria e nos unimos em prol de uma meta, isso fica muito mais fácil de ser realizado. Inicialmente os(as) alunos(as) ficaram um pouco perdidos, mas, aos poucos, eles foram entendendo a dinâmica do jogo, e tudo fluiu melhor (Imagem 28).

Imagem 28 – Aula prática Futsal em espaço reduzido.



Fonte: acervo do pesquisador.

Utilizei aqui o Princípio do Exagero, que envolve alterações na lógica interna do jogo formal para estimular comportamentos táticos ou ações motoras específicas, indo além de apenas adaptar o jogo formal (Bunker; Thorpe, 1986, apud Fagundes; Ribas, 2020). Com isso, Fagundes e Ribas (2020) afirmam que este princípio introduz modificações que direcionam o processo de ensino-aprendizagem, como atribuir pontuação a elementos específicos, limitar ações dos jogadores ou valorizar mais certas jogadas ou estratégias táticas (Bunker; Thorpe, 1986, apud Fagundes; Ribas, 2020). No nosso caso, o intuito foi intensificar o jogo coletivo para melhorar a participação de todos em uma atividade mais inclusiva.

Isso se mostrou eficaz, pois o Lucas participou de toda a aula, demonstrando interesse e cooperação. Ele também apresentou uma melhora no seu desempenho, tentando dominar e passar a bola para seus companheiros. Mesmo com a dinâmica envolvendo três equipes, ele conseguiu entender o jogo e, dentro de suas limitações, teve uma boa participação.

Ao final, fizemos novamente uma roda de conversa para analisar as situações ali vivenciadas. Perguntei aos(as) alunos(as) porque dessa atividade e o que eles aprenderam com ela e algumas respostas foram:

Foi para a gente jogar de forma coletiva (Pedro Lucas).

Para aprender a tocar mais a bola (Guto).

Foi para dificultar e melhorar o nosso passe no Futsal (Joana).

Foi para todo mundo participar e tocar na bola (Luiz Henrique).

Percebi que os(as) alunos(as) entenderam parcialmente as atividades, mas fizeram uma relação maior com os aspectos técnicos do jogo de Futsal, em vez de focarem na coletividade, que era o objetivo principal da atividade. Então, expus a real intenção da atividade: mostrar que o jogo de Futsal e as dinâmicas propostas demonstram a importância da coletividade, respeito e cooperação, e como esses elementos podem ser refletidos em nosso cotidiano.

Afirmar que o esporte frequentemente reflete o que acontece na nossa vida, servindo como uma metáfora poderosa para várias situações cotidianas. Ele nos ensina lições valiosas como trabalho em equipe, resiliência, superação de desafios, respeito às regras e aos adversários, além de desenvolver habilidades de liderança e cooperação. Assim como na vida, no esporte enfrentamos vitórias e derrotas, aprendemos a lidar com frustrações, a perseverar em busca de objetivos e a valorizar o esforço coletivo.

Além disso, relatei que o esporte também promove a convivência social e o respeito à diversidade, refletindo as interações humanas que encontramos no dia a dia, como em ambientes escolares, profissionais e familiares. A capacidade de adaptação, comunicação e resolução de problemas, que são essenciais no esporte, são igualmente importantes para a vida em sociedade.

Por fim, destaquei que o aprendizado adquirido por meio do esporte transcende as quadras e campos, tornando-se um meio de formação de cidadãos mais conscientes e participativos. Ele nos desafia a enxergar o outro, a compreender diferentes perspectivas e a construir relações mais colaborativas e harmoniosas, habilidades indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S.; MURACA, G. V. **A brincadeira da criança com autismo: apontamentos para as práticas educativas e inclusivas**. Encontorgrafia editora. Campos do Goytacazes – RJ, 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/653539473/eBook-O-Brincar-Da-Crianca-Com-Autismo>. Acesso em: 5 dez. 2024.

FAGUNDES, F. M.; RIBAS, J. F. M. Princípios pedagógicos do modelo teaching games for understanding: uma visão praxiológica sobre ensino para compreensão do esporte. **Motrivivência**. v. 32, n. 62, 01-22, abr-jun 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e67040>. Acesso em: 01 nov. 2024.

RABELO, W. F.; AMARO, D. A. Benefício do Futsal na educação física escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 1, v. 10, p. 135-150, nov. 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/futsal-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SOUZA, E. F. S. A. **contribuição do Futsal para o Desenvolvimento de crianças com Autismo**. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. RECIFE, 2023. 36 p. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/5488>. Acesso em: 15 out. 2024.

SOUZA, J. X.; BORGES, G. L.; CORESMA, L. C.; RODRIGUES, G. M.; FREIRE, E. S.; SANCHES NETO, L. Jogo Adaptado na Educação Física Inclusiva: Empoderamento À Luz da Complexidade. **Colloquium: health and education**. Mooca- SP. v.2, n.1, ed. 37, p. 01-16. 2022. Disponível em: <https://colloquimhealtheducation.com.br/recs/article/view/37>. Acesso em: 29 mai. 2024.

AVALIAÇÃO FINAL E VOZES ESTUDANTIS: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1 INTRODUÇÃO

Em nosso último encontro, aplicamos questionários e realizamos uma roda de conversa na qual relembramos e discutimos nossas práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Para isso, iniciei discutindo com os(as) alunos(as) quais temas geradores poderiam surgir de nossas experiências nas aulas e no cotidiano de nossas vidas.

Entendemos como de grande importância saber o que os(as) alunos(as) entenderam sobre as práticas aqui realizadas. Isso se deve pelo fato de alguns estudos como os de Lopes *et al.* (2019) revelam que, embora a maioria dos(as) alunos(as) sem deficiência (ASD) reconheça o direito das pessoas com deficiência (PCD) à educação em salas regulares e demonstre atitudes empáticas, ainda há grande desconhecimento sobre o que é deficiência, suas implicações e os recursos de acessibilidade. Muitos(as) alunos(as) não reconhecem as capacidades dos PCDs e associam a deficiência a limitações extremas, revelando preconceitos sutis. Além disso, estudantes com deficiência (ACD) relataram experiências de exclusão, especialmente no intervalo e nas aulas de Educação Física, evidenciando que a presença na escola nem sempre se traduz em inclusão efetiva (Freitas, 2006).

Com isso, é primordial ter uma noção ampla de como é a realidade em sala de aula tentando entender as percepções e sentimentos dos(as) alunos(as) e como estes podem ser transformados através da conscientização e intervenções inclusivas.

Assim, dessa discussão, emergiram vários temas, e selecionamos os seguintes para serem abordados: “capacitismo”, “igualdade e equidade”, “características das pessoas autistas” e “importância da inclusão de pessoas com TEA nas aulas de Educação Física” (deste último, surgiram algumas subcategorias).

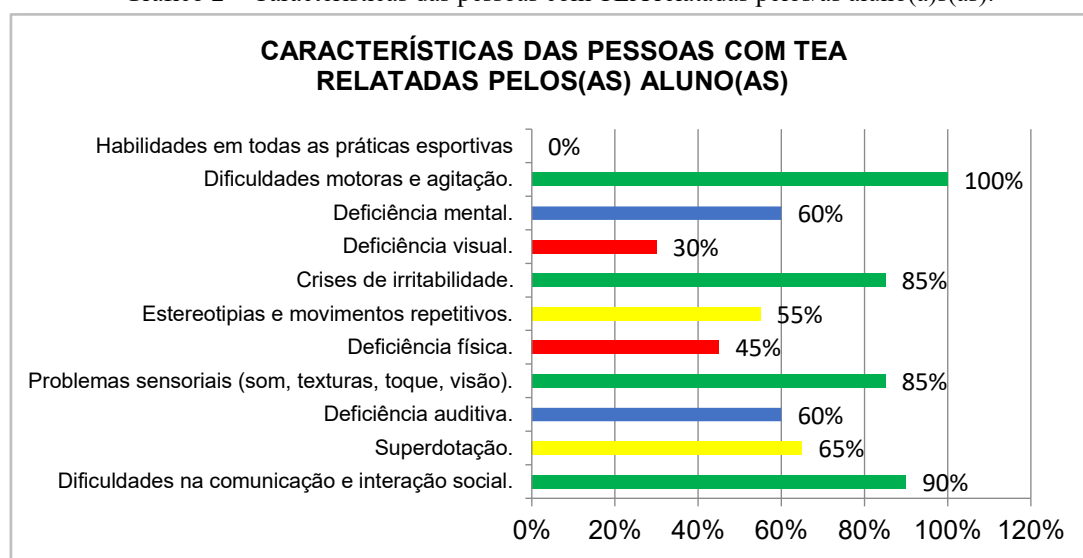
Após a seleção dos temas geradores, dividi os(as) alunos(as) em grupos, e iniciamos uma discussão sobre cada um, começando pelo “capacitismo”. Para trabalhar esse tema, construímos coletivamente, com a opinião de cada grupo, uma definição, resultando na seguinte frase: “É a discriminação e o preconceito contra pessoas com deficiência, tratando-as como inferiores e incapazes.”

Da mesma forma, pedi que os grupos discutissem e propusessem uma definição para explicar a diferença entre “igualdade e equidade”, o que resultou na frase: “Igualdade é dar oportunidades iguais para todos, enquanto equidade é adaptar as oportunidades para atender às dificuldades de cada pessoa”. Essas reflexões demonstram que os(as) alunos(as) compreenderam bem esses conceitos, que foram trabalhados no primeiro eixo, mas sempre retomados ao longo de todo o processo de intervenção junto à turma.

A clareza das definições elaboradas pelos grupos reforça a relevância de promover discussões significativas, que não apenas informam, mas também estimulam o senso crítico e a empatia. Essa abordagem possibilitou um ambiente colaborativo em que os(as) alunos(as) se sentiram motivados/as a compartilhar suas ideias e experiências pessoais.

No tema “características das pessoas autistas”, solicitei que cada grupo respondesse a um questionário previamente elaborado por mim, com base nas características abordadas nas aulas expositivas, práticas e no filme sobre o autismo. O resultado geral das respostas está apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Características das pessoas com TEA relatadas pelos/as aluno(a)s(as).



Fonte: acervo do autor.

A partir dos dados exibidos no Gráfico 2, infere-se que os(as) alunos(as) possuem uma boa compreensão sobre as principais características do TEA, como dificuldades de comunicação, problemas sensoriais e movimentos repetitivos. No entanto, também foram identificadas algumas confusões com outras condições, como deficiências físicas, visuais e auditivas, além de uma supervalorização da ideia de superdotação. Essa análise reforça a importância de ampliar as ações educativas para esclarecer melhor o que é o TEA, combatendo estereótipos e promovendo um entendimento mais realista e inclusivo.

Mesmo sem os dados das respostas dos(as) alunos(as) organizados em mãos no momento das apresentações dos grupos, percebi que os(as) alunos(as) confundiram algumas das características descritas na tabela. Por exemplo, a deficiência auditiva foi equivocadamente associada ao fato de alguns autistas não responderem quando chamados. Expliquei que essa situação não se trata de uma deficiência auditiva, mas pode estar relacionada a outros fatores, como hipossensibilidade ou hipersensibilidade auditiva, dificuldade no reconhecimento de intenções, interesses intensos e hiperfoco no que estão fazendo ou prestando atenção, processamento mais lento ou dificuldades de comunicação social.

Relatei também que, para melhorar a resposta e a comunicação, podemos adotar as seguintes estratégias: estabelecer contato visual e aproximar-se, posicionando-se na linha de visão da pessoa; usar reforços positivos quando a pessoa responder, elogiando ou oferecendo algo que ela goste; ser consistente ao utilizar o nome da pessoa com frequência; reduzir as distrações ao redor; e adaptar a comunicação, utilizando toques leves no ombro ou outros sinais não verbais para chamar sua atenção.

Ao falar sobre a superdotação, expliquei que apenas uma pequena porcentagem de pessoas com TEA é superdotada e que algumas apresentam a síndrome de Savant. Essa síndrome envolve talentos excepcionais em áreas como memória, matemática, música, arte ou outros domínios específicos. Ressaltei, porém, que é importante diferenciar a superdotação da síndrome de Savant, pois nem todas as pessoas superdotadas possuem habilidades extremamente raras.

No tema gerador “importância da inclusão de pessoas com TEA nas aulas de Educação Física”, surgiram diversos apontamentos. Sugeri que discutíssemos três deles com os(as) alunos(as).

Primeiro, falamos sobre a relevância da inclusão nas aulas de Educação Física. De forma geral, todos concordaram que a inclusão é fundamental para garantir que todos possam participar e se sentir respeitados, além de contribuir para o desenvolvimento de todos os envolvidos. De maneira mais específica, pedi que os(as) alunos(as) explicassem, com suas próprias palavras, a seguinte questão: “Explique com suas próprias palavras o que você entende por inclusão nas aulas de Educação Física.” A seguir, descrevo alguns dos relatos apresentados:

Entendo que não devemos pensar que a pessoas é incapaz só por conta de algum problema ou deficiência que ela tem (Aline).

Sempre incluir as pessoas com autismo, por mais que ela não consiga sempre tentar arrumar um jeito de incluir ela (Marcela).

Incluir pessoas com autismo fazem elas se sentirem melhor (José).

Eu entendo que todo autista e pessoas com deficiência devem ser incluídos (Joana).

Coloquei também o seguinte questionamento: “Que atitudes você acredita que são importantes para ajudar colegas com autismo a participarem das atividades físicas de maneira confortável e respeitosa?” Os(as) alunos(as) assim responderam:

Sempre chamar e incluir eles nas atividades e brincadeiras. E cooperar com eles (Joana).

Sempre apoiar ele no que for preciso e fazer com que ele participe das coisas (Maycon).

Chamar ele para participar das brincadeiras, e sempre ajudar ele (Guto).

Ajudando ele como se joga e aprende uma brincadeira (Carlinhos).

Sempre incluir eles nas atividades, sempre incentivar eles a ter coragem para fazer as atividades e nunca deixá-lo de lado (Marcela).

As respostas acima mostram que os(as) alunos(as) compreenderam bem o sentido de que tipo de atitude devemos ter para incluir a todos nas aulas. E, finalizando as perguntas, questioneei: “Como nossas aulas durante esse ano te ajudaram a entender melhor sobre inclusão e praticá-la no dia a dia?” O que demonstrado abaixo trouxe uma visão melhorada sobre o assunto e percepção dos(as) alunos(as) sobre a inclusão.

Ao acompanhar as aulas eu aprendi que não devemos excluir uma pessoa só porque ela não consegue fazer aquilo (Marcela).

Eu vi que os meninos e meninas mais tímidos se abriram e começaram a conversar mais (Luiz Henrique).

Aprender a respeitar os colegas com problemas (Almir).

Que devemos incluir as pessoas deficientes e fazer elas participarem das brincadeiras (Jeferson).

As aulas me ajudaram a entender como é a dificuldade de cada pessoas com deficiência para podermos ajudá-las (Joana).

Estimular atitudes inclusivas e proporcionar vivências relacionadas às diversas deficiências foi extremamente útil em nossas intervenções. Essas ações contribuíram para que os(as) alunos(as) sem deficiência desenvolvessem uma nova percepção e mudassem suas atitudes em relação ao processo de inclusão. Isso evidencia a importância de conscientizar, informar e, sobretudo, promover experiências práticas que permitam simular as dificuldades e superações enfrentadas pelas PCDs.

Duboc (2019), em seus estudos, identificou discursos preocupantes ao entrevistar estudantes sem deficiência com o objetivo de compreender suas percepções e atitudes diante da inclusão escolar. Os resultados revelaram a presença de ideias baseadas no senso comum, que negavam a condição de deficiência dos colegas PAEE, atribuindo-lhes estereótipos como heróis, vítimas ou vilões. Além disso, foram observadas atitudes de estigma e competitividade nas aulas de Educação Física, incluindo insultos relacionados às limitações físicas dos colegas com deficiência.

Falando agora sobre a percepção do aluno com TEA. Vemos com grande relevância dar voz ao(a) aluno(a) incluído(a). No entanto, Alves, Gil e Souza (2025) revelam que ainda existe escassez de investigações sobre a percepção do próprio(a) aluno(a) com deficiência, o que revela a hegemonia dos discursos sobre inclusão e a necessidade de considerar o lugar de fala desses(as) alunos(as).

O Lucas participou da aula junto ao seu grupo de forma ativa e integrada. No entanto, por apresentar dificuldades em se expressar verbalmente, solicitei que ele respondesse por escrito aos questionamentos

levantados na aula. Para auxiliá-lo, pedi a uma aluna que atuasse como sua tutora, ajudando-o caso necessário, mas orientando-a para que não influenciasse suas respostas.

Na questão sobre as características das pessoas com TEA, ele apontou as seguintes alternativas: “dificuldades na comunicação e interação social, superdotação, deficiência auditiva, problemas sensoriais (som, texturas, toque, visão), crises de irritabilidade, deficiência mental, dificuldades motoras e agitação”. Suas respostas demonstram que ele tem uma boa compreensão das condições associadas ao TEA. No entanto, é difícil afirmar o quanto ele reflete sobre essas características em relação a si mesmo.

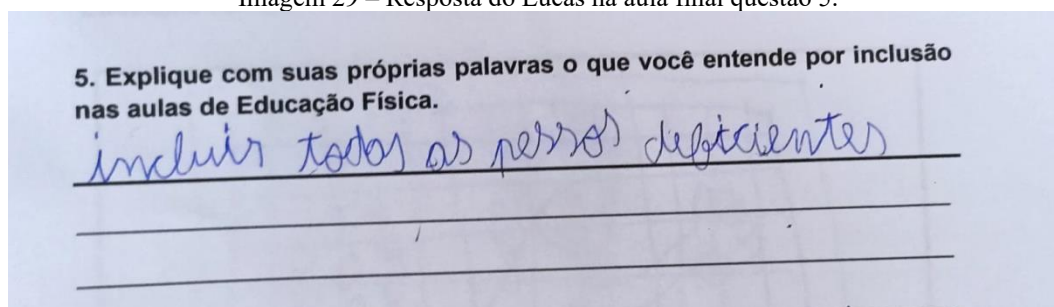
Um fato relevante a considerar é que, no quarto bimestre letivo, a mãe do estudante entrou em contato conosco, enviando uma mensagem e procurando a coordenação pedagógica para pedir ajuda. Ela relatou que o filho não queria mais frequentar as terapias no NAE do município.

Acredito que essa mudança de comportamento pode ter sido, em parte, uma consequência das nossas intervenções em sala de aula. Na minha percepção, ao participar das aulas, ele se tornou mais consciente, sociável e autônomo, inserindo-se em um contexto no qual se sentiu aceito. Isso pode tê-lo levado a acreditar que não precisaria mais das terapias. No entanto, essa é uma hipótese que exigiria uma análise mais aprofundada, idealmente conduzida por profissionais especializados no assunto.

Pedindo para ele: “Explique com suas próprias palavras o que você entende por inclusão nas aulas de Educação Física” (Imagem 29), sua resposta foi a seguinte:

Incluir todas as pessoas deficientes (Lucas).

Imagem 29 – Resposta do Lucas na aula final questão 5.



Fonte: acervo do autor.

Mais uma vez, sua resposta evidencia que o plano de intervenção aplicado neste estudo conseguiu fazer com que o estudante se apropriasse dos temas propostos nas aulas, conscientizasse-se sobre o assunto e refletisse a respeito. Isso foi possível, obviamente, devido à melhora em sua socialização.

Segundo Alves (2013), entender a perspectiva dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) é fundamental para que os/as educadores/as possam atender melhor suas demandas, fortalecendo o sentimento de pertencimento. O estudo aponta que os próprios(as) alunos(as) identificam fatores que

facilitam ou dificultam sua inclusão nas aulas de Educação Física, destacando que a participação em atividades com os colegas contribui para que se sintam acolhidos e promovam interações sociais.

Por outro lado, infelizmente Alves, (2013) revela que os estudantes relataram obstáculos para participar das atividades em grupo, sendo, em alguns casos, colocados em tarefas isoladas, o que gera exclusão e segregação. Também mencionaram episódios frequentes de bullying, dificultando a convivência com os colegas.

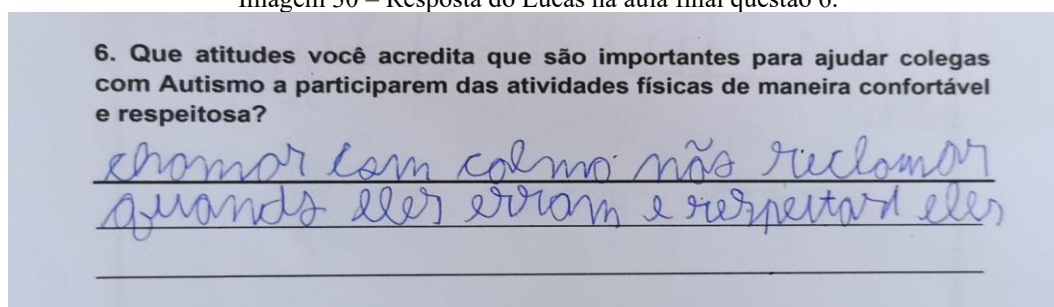
Particularmente, acreditamos em uma educação que explicita os quatro pilares propostos pela UNESCO (Delors, 2001), no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Educação: um tesouro a descobrir. Sendo esses pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos”. Contudo, entendo que isso só é viável quando o(a) aluno(a), com ou sem deficiência, está, de fato, inserido(a) e envolvido(a) no processo de aprendizagem, uma situação em que o(a) professor(a) desempenha um papel fundamental.

Conforme destacado por Seabra Júnior (2012), o engajamento ou a falta de participação dos/as estudantes nas atividades está diretamente relacionado à visão que o(a) professor(a) tem sobre a Educação Física no contexto escolar. Esse envolvimento depende de fatores como a preferência por uma abordagem pedagógica específica, a seleção dos conteúdos, a dedicação e a atenção dispensadas aos(as) alunos(as), bem como a criação de um ambiente favorável à interação e ao aprendizado.

Quando perguntado, “Que atitudes você acredita que são importantes para ajudar colegas com autismo a participarem das atividades físicas de maneira confortável e respeitosa?” Ele descreveu (Imagem 30) da seguinte forma:

Chamar com calma, não reclamar quando ele errar e respeitar ele (Lucas).

Imagem 30 – Resposta do Lucas na aula final questão 6.



Fonte: acervo do autor.

Neste momento, percebi que ficaram evidentes os sentimentos internos do(a) aluno(a) em relação às situações vivenciadas por pessoas autistas. Acredito que ele externalizou momentos que já experimentou, os quais podem ter contribuído para o seu afastamento das aulas, das brincadeiras e do convívio com os/as colegas, tanto na escola quanto fora dela.

Sobre a percepção dos autistas em relação ao processo de inclusão, Da Silva Neto *et al.* (2023) observa uma escassez de bibliografia brasileira sobre o tema. Contudo, em seus estudos no âmbito universitário, ele relata que:

Os resultados colhidos trouxeram a percepção desses alunos de que a sua sensação de inclusão é baixa. Ocorreram relatos sobre a falta de conscientização e de aceitação do TEA, além de situações de dificuldades de adaptação em grupos pré-estabelecidos. Assim, foi destacado que os entrevistados possuem o sentimento de que alguns de seus professores e outros alunos não tinham uma visão suficiente de suas dificuldades ou uma aceitação de suas diferenças (Da Silva Neto *et al.*, 2023, p. 22721).

Embora os estudos de Da Silva Neto *et al.* (2023) sejam realizados em uma esfera diferente da nossa, acredito que podem servir como um alerta para o tema. Os sentimentos experimentados pelos(as) alunos(as) autistas que chegam à universidade podem, igualmente, estar presentes em seus anos iniciais de escolarização. Isso reforça, mais uma vez, a importância de promover a conscientização para a construção de um ambiente mais inclusivo.

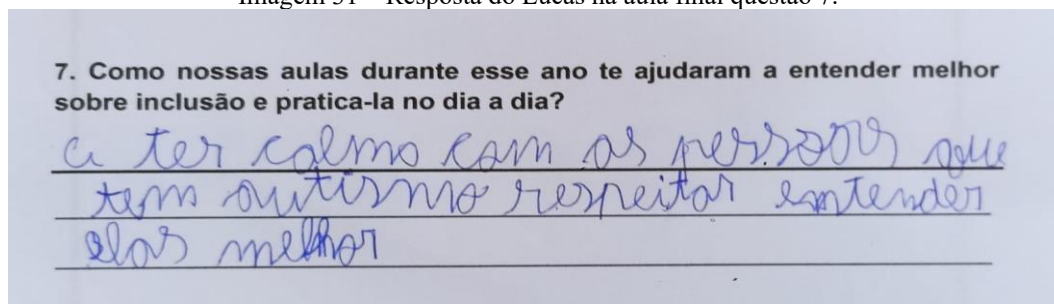
No livro “Educação Física Escolar: inclusão da criança com autismo na aula”, Chicon e Garozzi (2021), no primeiro capítulo intitulado “Educação Física Escolar e inclusão: o que dizem os estudos”, destacam dois estudos sobre a autopercepção de estudantes com deficiência em relação à inclusão escolar que são os de Vasconcellos *et al.* (2016) e Chicon e Sá (2013).

Ambos os estudos supracitados apontam que os/as estudantes com deficiência apresentam uma visão negativa do processo de inclusão por eles vivenciado. Chicon e Sá (2013) relatam, ainda, que um fator que contribui para essa percepção negativa é a visão depreciativa que os(as) alunos(as) com deficiência intelectual possuem de si mesmos/as. Corroborando essa perspectiva, Vasconcellos *et al.* (2016) afirmam que os(as) alunos(as) com deficiência relatam pouquíssima interação com os/as colegas de classe. Mesmo participando de algumas atividades nas aulas de Educação Física, eram frequentemente vistos com estranheza.

Essas afirmativas demonstram que não basta o(a) aluno(a) estar presente na aula; é essencial que o(a) professor(a) adote um olhar atento e sensível, capaz de perceber que, mesmo participando das atividades, muitos desses(as) alunos(as) vivenciam as práticas corporais oferecidas pela Educação Física Escolar de forma pouco efetiva.

Finalizando com a questão sobre, “Como nossas aulas durante esse ano te ajudaram a entender melhor sobre inclusão e praticá-la no dia a dia?” Ele relatou (Imagem 31):

A ter calma com as pessoas que tem autismo, respeitar e entender ela melhor (Lucas).



Fonte: acervo do autor.

Aqui, mais uma vez, evidenciamos que o Lucas conseguiu compreender os conceitos abordados no tema. Com isso, destacamos não apenas o seu entendimento, mas também sua superação no contexto de socialização. Sua melhora na participação das aulas e o aumento do autoconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) permitem-nos entender que esses aspectos podem ser transformadores para pessoas autistas, promovendo bem-estar emocional, habilidades de enfrentamento e maior autonomia.

Sobre essa perspectiva, Alencar (2009) investigou o ensino de habilidades emocionais para autistas utilizando a teoria da mente. A autora afirma que intervenções voltadas para o desenvolvimento das habilidades emocionais podem ajudar pessoas com autismo a transferirem as emoções presentes em atividades para situações da vida real. Nesse sentido, a Educação Física Escolar é percebida como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento emocional do indivíduo de maneira geral, não sendo diferente no caso dos autistas.

No entanto, Fischer (2009), em seus estudos realizados na rede municipal de Rio Claro, destaca a dificuldade dos(as) professores(as) de Educação Física em incluir atividades que promovam o desenvolvimento emocional dos(as) alunos(as). O autor também relata que:

O movimento e a linguagem corporal permitem ao ser humano se comunicar e expressar suas emoções, o que atribui à Educação Física uma responsabilidade ainda maior sobre o desenvolvimento emocional dos alunos, já que nessas aulas o corpo se apresenta com maior liberdade, diferente das outras disciplinas, nas quais os alunos encontram-se “presos” em suas carteiras e impossibilitados de se expressarem. Além disso, as diversas situações presentes nessas aulas favorecem o surgimento dos mais diferentes processos emocionais (Fischer, 2009, p. 1).

Sem dúvidas a Educação Física Escolar proporciona uma gama de vivências corporais e emocionais que nenhuma outra disciplina pode trazer ao(a) aluno(a). Quanto a Educação Física Escolar, Fischer (2009, p. 9), ainda afirma que:

Por se tratar de um ambiente que envolve diversas interações entre alunos, alunos e professor, atividades em e entre equipes, alcance de metas e objetivos as aulas de Educação Física propiciam a manifestação de diferentes estados emocionais, que muitas vezes interferem no comportamento do aluno, impedindo-o até mesmo de realizar essas atividades.

Ao final da aula, pedi para que cada aluno(a) fizesse um desenho que representasse os momentos vivenciados nas aulas de Educação Física ao longo deste ano, com foco na inclusão de todos os colegas. Essa proposta teve como objetivo estimular a reflexão sobre as experiências coletivas e o valor da diversidade dentro do ambiente escolar. O Lucas produziu o desenho retratado na Imagem 32, que expressa sua percepção e sentimentos em relação ao processo inclusivo desenvolvido nas atividades.

O seu desenho mostra um goleiro dentro do gol. O goleiro está com um braço estendido para tentar defender uma bola que se aproxima, evidenciando uma representação clara da cena de uma defesa no futebol. Creio que esse momento está relacionado a um dia de aula livre (Imagem 33), ocorrido em 18 de novembro de 2024. Os(as) alunos(as) estavam jogando futebol no campo, o Lucas estava no gol e fez uma defesa impressionante de um chute do adversário, o que levou todos a comemorarem com ele. Por sorte, capturei esses momentos em vídeo e os transformei em fotos, organizando-as de forma sequencial para registrar o acontecimento. Quando me aproximei para parabenizá-lo, ele disse entusiasmado: “parecia um tiro de canhão” (Lucas).

Imagem 32 – Desenho do Lucas.



Fonte: acervo do autor.

Esse momento foi de muita euforia e representou, para mim, tudo o que foi construído ao longo das intervenções deste ano. Quando o aluno(a) representou a cena em seu desenho, percebi que os objetivos previamente estabelecidos haviam sido alcançados. Foi uma conquista que transcendeu o campo das habilidades físicas, pois envolveu também o fortalecimento da socialização e do senso de pertencimento do estudante.

Além disso, esse momento especial destacou a importância de criar um ambiente em que todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas particularidades, se sintam valorizados e parte do grupo. A comemoração espontânea dos colegas não só evidenciou a aceitação do Lucas, mas também revelou a construção de vínculos genuínos que ultrapassam as barreiras comumente presentes no cotidiano escolar.

Essa interação reafirma que o esporte, além de ser uma poderosa ferramenta de desenvolvimento físico e cognitivo, tem o potencial de promover a inclusão, fortalecer a autoestima e consolidar valores

essenciais, como união, respeito e empatia. O episódio reflete como momentos simples, mas significativos, podem transformar a dinâmica social de uma turma e inspirar novas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

Imagem 33 – Aula livre: defesa no Futebol do Lucas.



Fonte: acervo do autor.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T. ***O aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo***. 2013. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

ALVES, C. P.; GIL, A.; SOUZA, M. M. G. da S. Percepção de estudantes com deficiência, seus pais ou responsáveis, e educadores sobre o processo de inclusão escolar: uma revisão de escopo. **Revista Educação Especial**, 38(1), e1/1–21. 2025. <https://doi.org/10.5902/1984686X87339>.

DA SILVA NETO, J. A.; MACHADO, A. C. H.; NASCIMENTO, D. G. D.; ALVES, M. R. R.; RAMOS, V. D. G.; BRAGA, T.; CARVALHO, K. C. N. A percepção de inclusão por estudantes com o Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, n. 9, v. 7, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv9n7-108>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/61678>. Acesso em: 09 dez. 2024.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. ed. 6, Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 09. Dez. 2024.

DUBOC, Thaís Oliveira. **Percepção dos estudantes acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia.

FREITAS, S. N.. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo.** Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Summus, p. 161-181, 2006.

LOPES, Maria Clara De Oliveira *et al.*. **Percepção da deficiência e inclusão escolar por alunos do 6 ano da rede regular de ensino (belém/pa).** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61960>. Acesso em: 04/05/2025 09:26

SEABRA JUNIOR, L. **Educação Física e inclusão educacional:** entender para atender. 2012. 214 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618937> Acesso em: 03 dez. 2024.

Por fim, de modo geral, entendemos que a deficiência em si não é responsável por traçar o destino da pessoa, mas sim a forma como o meio social compreende e ressalta (ou não) o déficit é que vai definir as suas possibilidades de educação e desenvolvimento.
Chicon e Garozzi, 2021, p. 147.

Os resultados deste estudo evidenciaram aspectos fundamentais para a inclusão. Primeiramente, o respeito e a conscientização se mostraram pilares essenciais para o sucesso da inclusão. Promover esses valores é o ponto de partida para qualquer ação inclusiva. Assim, no primeiro eixo temático, sensibilizamos os(as) alunos(as) sobre inclusão, respeito à diversidade, equidade e a importância de combater o capacitismo. Essas discussões transformadoras geraram reflexões profundas, resultando em mudanças visíveis nas atitudes dos/as estudantes e em suas ações cotidianas.

Outro ponto importante foi constatar a necessidade de manter o tema da inclusão sempre presente. Nossa cultura, por vez, tende a valorizar apenas aqueles que se destacam por suas habilidades e inteligência, em detrimento da diversidade. Superar essa perspectiva requer um esforço contínuo de conscientização e reeducação social.

Para aproximar os(as) alunos(as) da realidade de uma pessoa com deficiência, especialmente no contexto do TEA, adotei abordagens teóricas e práticas, o que facilitou a inclusão do estudante com TEA. Uma estratégia particularmente eficaz foi o uso do hiperfoco do aluno, o que permitiu uma conexão significativa, incentivando sua participação e interação com os/as colegas. Isso ampliou não apenas sua socialização, mas também seu aprendizado na disciplina.

Nas intervenções iniciais, optei por atividades mais tranquilas e seguras, buscando construir uma relação de confiança mútua com o aluno. Utilizei jogos de tabuleiro, promovendo uma inclusão gradual e controlada, amplamente aceita pela turma. Essa abordagem facilitou a adaptação do estudante com TEA e engajou os demais alunos(as), fortalecendo a empatia e a compreensão mútua.

Posteriormente, focado em jogos de precisão, utilizei novamente o hiperfoco do aluno de forma lúdica, promovendo sua conexão com as atividades e estimulando sua socialização. Essa estratégia resultou no aprendizado desses conteúdos por toda a turma, ao proporcionar práticas inéditas para eles.

A introdução de jogos cooperativos e competitivos revelou o potencial da interação e da colaboração entre os(as) alunos(as), aproximando o estudante com TEA dos demais. Observou-se uma coesão e um espírito de equipe que demonstraram a capacidade da turma de valorizar as diferenças, respeitando o ritmo e o nível de cada colega.

Outra prática que se mostrou muito significativa foram as Práticas Corporais de Aventura (PCAs), que proporcionaram maior interação e aprendizado para o aluno com TEA e toda a turma. Apesar da minha pouca experiência com esse eixo, as atividades foram bem aceitas. A Corrida de Orientação, em especial,

destacou o protagonismo do estudante com TEA, que utilizou seu conhecimento sobre dinossauros para contribuir significativamente em momentos práticos da atividade.

Já os jogos populares e suas adaptações incentivaram a criatividade e promoveram um espaço seguro para a participação de todos. Este eixo favoreceu adaptações que beneficiaram não apenas alunos(as) com deficiência ou transtornos, mas também aqueles considerados “menos habilidosos” e que costumavam se afastar das atividades práticas. A criação de novas regras, personagens e funções específicas nos jogos trouxe à tona diferentes qualidades dos/as estudantes, mostrando que todos podem contribuir em uma brincadeira, independentemente de suas condições.

Já com os esportes de invasão, especificamente o Futsal, os mini jogos e os jogos em espaços reduzidos enfatizaram o trabalho em equipe e a inclusão de todos/as, independentemente de suas habilidades. Como Futsal é um esporte muito popular, além de ser uma área em que tenho experiência, sua inclusão foi estratégica. Mesmo em um contexto escolar, onde o desempenho esportivo não deveria ser o foco, a competitividade entre os(as) alunos(as) muitas vezes se sobressai. Assim, trabalhei para que eles compreendessem a importância de jogar de forma coletiva, destacando o valor do trabalho em equipe sobre a individualidade.

Destacamos aqui como um ponto crucial neste processo a inserção do hiperfoco do estudante com TEA nas atividades. Isso permitiu uma conexão mais profunda, tanto com o(a) professor(a) quanto com a turma, favorecendo seu engajamento e participação. Quando o hiperfoco é bem integrado, ele possibilita uma interação mais significativa e um aprendizado mais efetivo. É importante entender que devemos ter cuidado ao utilizar o hiperfoco e que este deve ser uma janela que entramos para abrir a porta de novas possibilidades dos(as) nossos(as) alunos(as) com TEA.

Ao analisar a evolução do estudante com TEA (Lucas) referente ao ano de anterior, constatamos uma evolução significativa em várias áreas, como: participação em atividades em grupo, respeito a normas de convivência, realização de brincadeiras até o fim e planejamento de estratégias em desafios técnico-táticos. Além disso, aspectos como ampliação do vocabulário, maior tolerância à frustração e adaptação às rotinas das aulas foram progressos visíveis.

A socialização planejada e mediada é, portanto, uma ponte fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as), especialmente daqueles/as com TEA. Os resultados positivos relatados pela família do estudante, como maior socialização e melhora nas crises de irritabilidade, reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas bem estruturadas.

É importante perceber que a aprendizagem dos(as) alunos(as), especialmente dos autistas que têm dificuldades de interação, parte da socialização. Como aprender se não participam, não socializam e não se apropriam das atividades? Assim, é fundamental entender que a simples socialização já traz grandes

benefícios a esse público. No entanto, quando planejada, organizada, mediada e realizada de forma sistemática, a socialização avança para o aprendizado e atinge o verdadeiro sentido de educar.

Ao buscar um feedback junto ao responsável do Lucas, fui informado que a socialização dele melhorou consideravelmente. Hoje, ele brinca com seus/as colegas na rua, algo que antes não acontecia. Em relação ao seu desempenho escolar, foi relatado que também houve uma melhora. Quanto às crises de irritabilidade, ela mencionou uma melhora significativa, o que representa um progresso importante.

Junto aos(as) professores(as), recebi relatos de que o aluno apresentou uma evolução significativa, não apenas nos conteúdos das disciplinas, mas também em sua socialização e no envolvimento nas atividades propostas. Esses avanços demonstram o potencial que pode ser desenvolvido por meio de estratégias adequadas e de um ambiente inclusivo. No entanto, mais uma vez, todos os docentes reforçaram a queixa sobre a ausência de mediadores para alunos(as) com TEA. Eles acreditam que, no caso específico do Lucas, a presença de um mediador qualificado poderia potencializar ainda mais seu aprendizado e desenvolvimento.

Assim, entendemos que a mediação é um suporte essencial para alunos(as) com TEA, pois auxilia na adaptação às rotinas escolares, no entendimento das demandas acadêmicas e sociais, e na comunicação com professores(as) e colegas. Mediadores(as) podem atuar como pontes, ajudando o(a) aluno(a) na compreensão das situações do dia a dia escolar e a desenvolver estratégias para lidar com desafios. Além disso, contribuem para a criação de um ambiente mais acessível e inclusivo, favorecendo a interação social e a participação ativa em sala de aula.

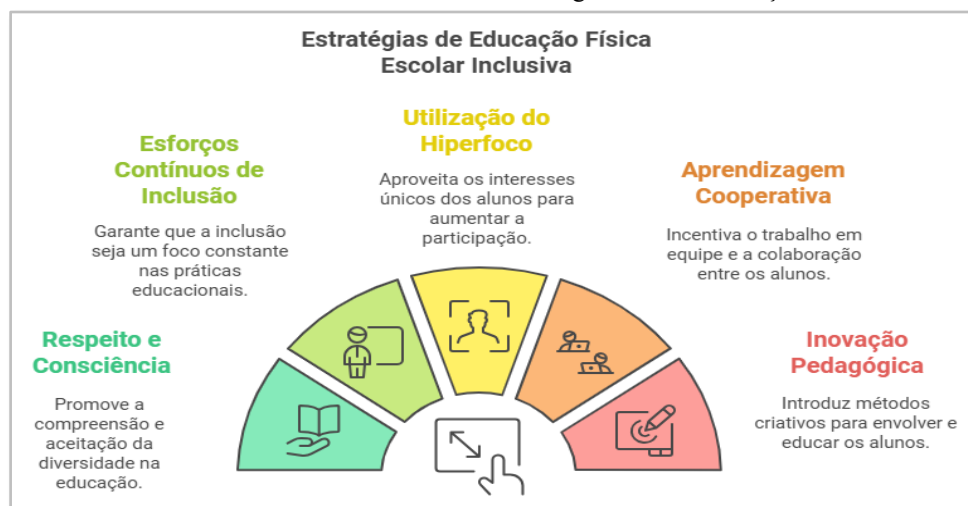
A falta de mediadores/as compromete não apenas o desenvolvimento do estudante, mas também sobrecarrega os(as) professores(as), que precisam lidar com demandas complexas sem o suporte necessário. Para casos como o do Lucas, a mediação adequada poderia facilitar ainda mais sua integração nas atividades escolares, permitindo um progresso mais consistente e promovendo sua autonomia.

Em síntese, este estudo reforça a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e da promoção contínua da consciência sobre a diversidade. O papel do(a) educador(a) é crucial nesse processo, garantindo que todos se sintam acolhidos e integrados ao contexto escolar. A conscientização da turma e a utilização do hiperfoco como recurso de integração foram fundamentais para o progresso do estudante com TEA, mostrando que, com criatividade, boa vontade e dedicação, é possível promover a inclusão e o respeito à diversidade.

Dessa forma, apresentamos no Gráfico 3 um gráfico radial de setores, elaborado com base em nossos achados, que destaca os pontos mais relevantes da pesquisa. Ele organiza as informações de forma segmentada em torno de um ponto central, com divisões representando diferentes categorias ou aspectos de um tema central. No caso deste gráfico, ele apresenta as “Estratégias de Educação Física Escolar Inclusiva”, divididas em cinco setores. Assim, entendemos que: o respeito e a conscientização, o esforço

contínuo de inclusão, a utilização do hiperfoco, a aprendizagem cooperativa e as inovações pedagógicas foram primordiais para alcançar os objetivos almejados.

Gráfico 3 – Gráfico dos setores emergidos das intervenções.



Fonte: Criado no site Napkin com um corpus elaborado pelo autor.

Cada setor do gráfico descreve um componente-chave da estratégia, destacando sua contribuição para a inclusão escolar. Esse tipo de representação facilita a compreensão rápida das ideias e suas inter-relações. Além disso, a reflexão sobre as propostas é necessária. Não queremos aqui demonstrar uma forma exata desse processo, mas oferecer uma base para que novos estudos e achados possam contribuir para a inclusão de alunos(as) com TEA. Até mesmo por que como afirma Chicon e Araújo (2020, p. 111):

Enfim, é preciso ter claro que existem caminhos a serem trilhados no trabalho educativo envolvendo crianças com e sem deficiência/autismo, pois cada criança é única, e esses caminhos se fazem no próprio caminhar.

Assim, finalizo nossa trajetória e espero que os resultados aqui apresentados possam servir de inspiração para outros/as educadores/as e pesquisadores, fortalecendo a Educação Física Escolar e contribuindo para um ambiente de inclusão mais efetivo. Por isso, tente, erre, refaça e verás que é possível e gratificante, independentemente do resultado alcançado. E como afirma Guimarães Rosa (2006), o importante não é chegar nem partir, e sim a travessia. Essa ideia, presente no romance Grande Sertão: Veredas, destaca o aprendizado e as transformações que ocorrem ao longo do trajeto da vida, cuja importância independe dos resultados. E, finalmente, inspirado nas ideias e obras do nosso ilustre Paulo Freire (1994), é fundamental que façamos hoje o possível, para que o impossível de hoje se torne possível amanhã. Sendo assim, como descrito na bandeira do Estado do Espírito Santo “Trabalha e Confia”. Essas são as reflexões que me fortalecem a cada dia para dar o meu melhor como filho, pai, marido e professor(a).

REFERÊNCIAS

CHICON, J. F; ARAÚJO, F. Z. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na Brincadeira.** Encontrografia, 2020. Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia, 2020. 120 p. – (Série Desenvolvimento humano e práticas inclusivas, v. 1).

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** e. 34. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

ANEXO I – PEI – PROJETO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

PEI – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO															
I. Dados de Identificação do(a) Estudante.															
<p>Unidade Escolar: Escola Municipal Prudente de Moraes. Educando: Lucas. Naturalidade: Miracema. Data de nascimento: 11/04/2011 Ano de escolaridade: 7º ano. Turma: 704. Turno: matutino. Responsáveis: Responsável do Lucas.</p> <p>Tipo de deficiência/ necessidade especial:</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Surdez</td> <td><input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cegueira</td> <td><input type="checkbox"/> Baixa Visão</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Surdocegueira</td> <td><input type="checkbox"/> Dificuldades de Fala e Linguagem</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Deficiências Intelectual</td> <td><input type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Deficiência Motora</td> <td><input type="checkbox"/> Múltipla Deficiência</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista</td> <td><input type="checkbox"/> Distúrbio Emocional</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> TDAH</td> <td><input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação</td> </tr> </table> <p>Outras condições:</p> <p>Tempo de manifestação: Congênito, diagnosticado no TEA aos 11 anos e aos 4 anos com TDAH.</p>		<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa Visão	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Dificuldades de Fala e Linguagem	<input type="checkbox"/> Deficiências Intelectual	<input type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem	<input type="checkbox"/> Deficiência Motora	<input type="checkbox"/> Múltipla Deficiência	<input checked="" type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista	<input type="checkbox"/> Distúrbio Emocional	<input checked="" type="checkbox"/> TDAH	<input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva														
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa Visão														
<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Dificuldades de Fala e Linguagem														
<input type="checkbox"/> Deficiências Intelectual	<input type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem														
<input type="checkbox"/> Deficiência Motora	<input type="checkbox"/> Múltipla Deficiência														
<input checked="" type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista	<input type="checkbox"/> Distúrbio Emocional														
<input checked="" type="checkbox"/> TDAH	<input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação														
II. Características do(a) Estudante.															
<p>Aspecto Cognitivo: O estudante não apresenta dificuldades cognitivas, consegue acompanhar bem a turma e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula até o momento.</p> <p>Aspecto Social: O estudante não tem boa socialização, se isola praticamente o tempo todo, não faz contato visual, tem irritabilidade quando precisa se socializar, ao dividir objetos ou ser contrariado.</p> <p>Aspectos Motores: O estudante não tem deficiência motora, porém apresenta desenvolvimento motor global um pouco a quem da normalidade para sua idade como relatado abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta noções de lateralidade; • Dificuldades em imitar movimentos; • Tem algumas dificuldades em deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao pular, rolar, dançar, arremessar, correr, chutar; • Tem boa coordenação motora fina; <p>Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares: O estudante apresenta alguns atrasos motores, nunca participou e não participa de nenhum tipo de atividade esportiva ou recreativa extracurricular.</p> <p>Expectativas e interesses pessoais relacionados: O estudante tem demonstrado um pouco de interesse por futebol, e apresenta hiperfoco em Dinossauros, robô e bonecos de papel que ele mesmo constrói, ele tem muito interesse em atividades manuais de corte, pintura e colagem.</p> <p>Cuidados especiais relacionados: Apesar do estudante não ter déficit cognitivo ele precisa de constante incentivo e orientação para participar das aulas.</p> <p>Critério e métodos de avaliação: O estudante será avaliado de forma somativa e formativa.</p> <p>Intensidade ou níveis de apoio:</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Intermitente: esporádico e em curtos períodos</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Limitado: consistente por determinado período de tempo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Extensivo: contínuo e de longa duração</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Intensivo: constante e de alta intensidade</td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> Intermitente: esporádico e em curtos períodos	<input checked="" type="checkbox"/> Limitado: consistente por determinado período de tempo	<input type="checkbox"/> Extensivo: contínuo e de longa duração	<input type="checkbox"/> Intensivo: constante e de alta intensidade										
<input type="checkbox"/> Intermitente: esporádico e em curtos períodos															
<input checked="" type="checkbox"/> Limitado: consistente por determinado período de tempo															
<input type="checkbox"/> Extensivo: contínuo e de longa duração															
<input type="checkbox"/> Intensivo: constante e de alta intensidade															

OBS: O estudante tem problemas de socialização, não faz contato visual, fala muito baixo, tem crises de irritabilidade e por alguns momentos se nega a fazer as atividades.

Relatos Familiares: Seu responsável desconfiou de seu comportamento atípico aos 4 anos; porém, o médico achou que seria apenas TDAH. As características que levaram a essa desconfiança foram: não fazia contato visual, não respondia quando chamado, andava nas pontas dos pés, não interagia com outras crianças, interesses restritos (dinossauros, robôs e bonecos de papel), sensibilidade ao barulho, seletividade alimentar, dificuldade em compreender expressões faciais, dificuldade de alfabetização, estereotípias (gritos involuntários).

Quando perguntado sobre o que mais lhe incomoda e preocupa, a resposta foi a socialização de seu filho. A mãe acha que a escola vem ajudando muito e relatou que sempre fez contato para auxiliar. Como já mencionado, o estudante foi diagnosticado com TDAH aos 4 anos e aos 11 anos com TEA. Ele recebeu um ano de fonoaudiologia e um ano de terapia ocupacional entre os 4 e 6 anos de idade. Atualmente, ele faz atendimento apenas com psicopedagogo há 1 ano.

O estudante sempre estudou em escolas regulares; em 2023, ele teve um mediador, mas atualmente está sem mediação. Segundo o responsável, a escola sempre procura conversar e orientar. A convivência com seu irmão às vezes o irrita. Na escola, ela relata que o estudante não enfrenta grandes dificuldades, mas sua socialização é muito ruim. Também foi relatada muita falta de atenção. Em 2023, ele teve algumas crises de irritabilidade na escola, possivelmente causadas por sobrecarga sensorial.

III. 1ª ETAPA– Avaliação diagnóstica (construída pela escola).

Após avaliação observou-se que o estudante encontra-se, no nível de aprendizagem descrito abaixo:

(BD) - Bem desenvolvido em: Ele se expressa por meio de linguagem verbal, utilizando palavras e frases. Realiza a transcrição de palavras do quadro ou de livros e escreve respeitando o direcionamento espacial. Analisa os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma) e identifica cores. Apresenta intencionalidade no uso da cor e produz trabalhos de arte utilizando diversas formas de expressão, como desenhos, pintura, colagem, modelagem e recursos visuais. Demonstra gosto, cuidado e respeito pelo processo de produção e criação.

(ED) - Em desenvolvimento: Quando se trata de produzir texto, ele descreve imagens, objetos e pessoas, respeitando turnos de fala. Interpreta a partir de uma sequência (imagens, ilustrações, outros) e compreende diferentes gêneros textuais. Escreve palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. Identifica a proibição imposta ou direito garantido. Lê de forma autônoma e compreende. Conhece e explora diferentes fontes sonoras, identifica intensidade sonora e reconhece os sons no próprio corpo.

(ND) - Não apresenta um bom desenvolvimento: Para expressar-se por meio de linguagem verbal na participação de interações verbais em sala. Não participa de produção de texto coletivo. Não tem leitura fluida e divulga resultados de pesquisa por meio de apresentações orais. Não consegue analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outros. Não realiza pesquisa a partir de recortes e questões definidos previamente, utilizando fontes indicadas e abertas. Não consegue comparar informações sobre um mesmo fato. Não Imita movimentos e desloca-se com destreza progressiva no espaço ao andar, pular e correr, arremessar, dançar e chutar. Não participa das situações que envolvem a expressão de emoções e sentimentos por meio do teatro. Não apresenta ritmo e conhece danças e músicas da cultura brasileira, além de autores e suas obras. Não participa de atividades em grupo e contribui para a construção coletiva de procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, visando promover a saúde. Não realiza atividades (brincadeiras/jogos) até o fim. Não demonstra noções de lateralidade, planeja e utiliza estratégias para solucionar desafios técnicos e táticos nos esportes.

IV – 2ª ETAPA –Habilidades a serem desenvolvidos dentro do período determinado em Educação Física (BNCC).

Jogos e Brincadeiras: Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os/as estudantes em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo.

Esportes: Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. Praticar um ou mais esportes de precisão, invasão e oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de precisão, invasão como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não

	<p>disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola. Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p> <p>Brincadeira e Jogos adaptados: Experimentar, fruir e adaptar jogos e brincadeiras adaptados para pessoas com deficiência entendendo suas peculiaridades.</p> <p>OBS: melhora nos níveis de socialização, cognitivo e motor do estudante com TEA e, além disso, conscientizar os/as estudantes da turma sobre as deficiências e transtornos mentais, importante salientar que a inclusão deve ser para todos.</p>
<p align="center">V – Proposta e estratégias pedagógicas para o(a) aluno(a) em Educação Física</p>	
<p>Hiperfoco ou interesses restritos: como proposta pedagógica utilizaremos a inserção nos jogos e brincadeiras os interesses restritos e hiperfoco do estudante com TEA. Isso tem o intuito de atraí-lo para as brincadeiras e jogos, pelo fato de ter dificuldade de socialização e participação nas aulas. Nesse caso o Estudante A-TEA tem interesses em dinossauros e robôs. O hiperfoco permite que o(a) aluno(a) do TEA se aprofunde em um tópico específico, adquirindo um conhecimento detalhado e profundo sobre o assunto. Porém creio que o mesmo pode abrir portas para o(a) aluno(a) adquirir outros interesses.</p> <p>Jogos cooperativos e competitivos: estaremos usando os jogos cooperativos e competitivos como forma de trabalhar a socialização. Jogos cooperativos e competitivos podem ser ferramentas poderosas para promover a inclusão de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes escolares. Os jogos cooperativos e competitivos são atividades em que todos os participantes trabalham juntos para alcançar um objetivo em comum, competindo contra outra equipe. Esses jogos são especialmente úteis na inclusão de alunos(as) com TEA porque desenvolvem habilidades sociais. Alunos(as) com TEA podem ter dificuldades em interações sociais, e jogos cooperativos incentivam a comunicação e a colaboração entre os(as) alunos(as). Isso cria oportunidades para que os(as) alunos(as) com TEA pratiquem e melhorem suas habilidades sociais em um ambiente estruturado e de suporte.</p> <p>Trabalhos em grupo: O trabalho em grupo na escola pode ser uma estratégia eficaz para ajudar alunos(as) com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a desenvolver habilidades sociais, acadêmicas e emocionais. algumas maneiras pelas quais o trabalho em grupo pode beneficiar esses(as) alunos(as): a) Desenvolvimento de Habilidades Sociais; b) Interação Social Estruturada; c) O trabalho em grupo oferece oportunidades para que alunos(as) com TEA interajam com seus/as colegas em um ambiente estruturado. Isso permite que eles pratiquem habilidades sociais, como comunicação, cooperação e resolução de conflitos, com orientação do(a) professor(a).</p> <p>A adaptação, mudança e criação de jogos e brincadeiras: utilizaremos adaptação, mudanças e criação de jogos e brincadeiras como e estratégias pedagógica as quais podem ser essenciais para ajudar os/as estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a se envolverem de forma significativa em atividades escolares e sociais. Essas adaptações podem tornar as atividades mais acessíveis, reduzir a ansiedade e facilitar a inclusão. Aqui estão algumas maneiras pelas quais essas modificações podem beneficiar alunos(as) com TEA propiciando acesso Igualitário à participação, simplificação de regras, jogos e brincadeiras podem ser simplificados para garantir que os(as) alunos(as) com TEA compreendam e possam seguir as regras, ou esses jogos podem trazer elementos que potencializem sua participação.</p> <p>OBS: como já relatado o estudante em questão não tem dificuldades de aprendizagem nos conteúdos teóricos e tem como sua principal limitação a socialização. Entendemos que o PEI pode ser uma abordagem que visa individualizar os conteúdos de acordo com as necessidades do aluno. Porém, excepcionalmente este PEI não visa individualizar os conteúdos de forma restrita ao aluno, mas sim buscar alternativas e adequações para que este possa melhorar sua socialização e aprendizagem nas aulas de Educação Física junto à turma.</p>	
<p align="center">VI – Reestruturação:</p>	
<p>Observação: Só é reestruturado, caso o estudante não tenha alcançado as habilidades descritas no PEI.</p>	

Fonte: plano montado pelo próprio pesquisador.

ANEXO II – PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA TURMA DO 7º ANO COM A PRESENÇA DE UM ALUNO(A) COM TEA

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		
ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL PRUDENTE DE MORAES.		
Etapas/modalidade de ensino: Ensino Fundamental.	Turma: 7º (704).	Turno: Matutino.
Bimestre: 2º e 3º.	Área de Conhecimento: Linguagens.	Componente Curricular: Educação Física.
SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS		
<p>Conteúdo: Educação Física Inclusiva, Jogos Adaptados, Jogos Cooperativos e competitivos, Jogos de Tabuleiro, Jogos de Precisão, Práticas Corporais de Aventura – PCAs, Jogos e Brincadeiras Modificadas para a Inclusão e Esportes de Invasão.</p>		
<p>Objetivo Geral: Conhecer e vivenciar os jogos, brincadeiras de tabuleiro, precisão PCAs e esportes de invasão, explorando os elementos motores, inclusivos, técnicos e táticos, históricos, sociais, culturais, éticos e estéticos presentes nessas práticas corporais.</p>		
<p style="text-align: center;">Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Compreender os aspectos culturais da diversidade, equidade, capacitismo numa ótica das Pessoas com Deficiência; Vivenciar práticas e dinâmicas que abordam as necessidades educacionais das pessoas com deficiência; Refletir sobre as condições das pessoas com deficiência de forma Anticapacitista; Identificar e conhecer as diversas diferenças e deficiências; Experimentar um ambiente inclusivo e respeitoso que valoriza as diferenças culturais, motoras e sociais existentes em nosso contexto; Valorizar o trabalho em equipe e as ações dialógicas desenvolvidas no contexto coletivo; Vivenciar e recriar os jogos, brincadeiras e esportes de Invasão modificando suas regras e contextos em um caráter inclusivo; Reconhecer, entender e respeitar estudantes portadores de TEA. 		
<p style="text-align: center;">Metodologia:</p> <p>O conhecimento foi tratado metodologicamente sob as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física. Buscando ampliar o campo de conhecimento dos/as estudantes a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas práticas corporais. Nessa perspectiva, o(a) estudante é levado(a) a conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nas práticas corporais, de forma coletiva e colaborativa baseado em ações inclusivas. Em nossas aulas, as metodologias Anticapacitistas assumem uma dimensão educativa; portanto, seu uso vai além da perspectiva de inserção de estudantes com deficiência e sim o respeito às diversidades. Configuram-se como recursos pedagógicos utilizados para a produção de conhecimento, buscando potencializar a formação crítica e reflexiva dos/as estudantes por meio de uma prática mediadora, comunicativa, interativa, dinâmica e colaborativa entre professor(a) e estudante.</p> <p>No que se refere aos procedimentos metodológicos, os eixos temáticos destacados foram trabalhados por meio de vivências, aulas-pesquisa e produção coletiva e colaborativa. As vivências estão baseadas nas experiências corporais relacionadas ao conteúdo e ao eixo temático tratado. As aulas-pesquisa estão estruturadas para desenvolver pesquisas ligadas ao eixo temático. A produção coletiva e colaborativa se caracteriza como os momentos, ao final do trabalho com cada eixo temático, nos quais os/as estudantes, com a mediação do(a) professor(a), deverão produzir, de forma sistematizada, suas reflexões acerca do conhecimento produzido.</p> <p>Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de produção de cultura e conhecimento e que seus espaços são significados a partir das relações que os/as estudantes estabelecem com eles, utilizamos em nossas intervenções os mais diversos espaços presentes nesse contexto. Portanto, usamos o pátio externo, a quadra e a área do refeitório para as vivências práticas, a sala de aula utilizada pela própria turma (para as aulas expositivas que demandam o uso do Retroprojektor ou Smart TV). Durante o decorrer da aula, fomos registrando através do diário de campo, fotos e vídeos, a participação do estudante com TEA e os demais.</p>		
<p style="text-align: center;">Avaliação:</p> <p>A avaliação se deu de forma processual e formativa, portanto, aconteceu ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Consideraremos os trabalhos produzidos pelos/as estudantes ao longo das aulas (vídeos, fotografias, material didático, dentre outros), as rodas de conversa, a participação e envolvimento nas dinâmicas e atividades propostas. A avaliação deve considerar as “[...] dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o estudante expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporais, escrita e falada (Darido, 2012, p.134). Instrumentos avaliativos realizados/produzidos em aula: rodas de conversa (exposições dialógicas ao final das aulas); produções textuais; questionários; trabalhos (produzidos nas aulas-pesquisa); elaboração dos áudios colaborativos sobre as reflexões</p>		

construídas a partir dos eixos temáticos (elaborados nas aulas de produção coletiva e colaborativa); fotografias e/ou vídeos dos momentos mais significativos (exposição sala interativa); construção do material didático.

Eixos Temáticos e Aulas	Conteúdos	Objetivos
<p>Inclusão, Diversidade, Deficiências, capacitismo e TEA.</p> <p>Aula 1. Aplicação do Questionário e Conversa.</p> <p>Aula 2. Apresentação dos trabalhos sobre inclusão, diversidade, igualdade e equidade.</p> <p>Aula 3. Desconstruindo o capacitismo.</p> <p>Aula 4. Abordagem sobre deficiência visual.</p> <p>Aula 5. Abordagem sobre deficiência física.</p> <p>Aula 6. Abordagem sobre TEA (circuito sensorial).</p> <p>Aula 7. Cine Inclusão (Filme sobre TEA).</p> <p>Aula 8. Reflexão sobre o Filme</p>	<p>Inclusão/Diversidade/Equidade.</p> <p>Capacitismo.</p> <p>Esporte e jogos adaptados.</p> <p>Deficiência física.</p> <p>Deficiência visual.</p> <p>TEA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a acessibilidade e as oportunidades oferecidas às pessoas com deficiência, tanto no ambiente escolar quanto nas práticas corporais e na sociedade em geral; - Experimentar e vivenciar modalidades esportivas, jogos e brincadeiras adaptadas para pessoas com deficiência; - Refletir sobre nossas próprias habilidades e limitações; - Entender o conceito de capacitismo e como ele afeta negativamente a vida das pessoas com deficiência; - Conhecer e conscientizar sobre o TEA; - Assistir o filme “Milagre de Tyson” e problematiza-lo em uma reflexão.
<p>Jogos de Tabuleiros</p> <p>Aula 9. Tabuleiro do Dino.</p> <p>Aula 10. Tabuleiro do Dino recriado.</p> <p>Aula 11. Adugo do Dino.</p>	<p>Jogos de Tabuleiro (Jogo de Dama).</p> <p>Adaptações e Criação Dos Jogos de Tabuleiro (Jogo de Dama/Adugo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar e Fruir os jogos de Tabuleiro; - Respeitar a diversidade e acolher as adaptações que surgirem a partir dela; - Recriar e adaptar os jogos de tabuleiro, ajustando suas regras de forma criativa e acessível para todos.
<p>Jogos e Brincadeiras de Precisão</p> <p>Aula 12. Conrhole (Dino X Robô).</p> <p>Aula 13. Frisbee (Mira no Robô).</p> <p>Aula 14. Tiro Esportivo (Destrua o Robô)</p>	<p>Jogos de Precisão.</p> <p>Conrhole.</p> <p>Frisbee.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e apreciar diferentes jogos de precisão; - Respeitar a diversidade e incorporar as adaptações que se fizerem necessárias; - Reinventar e modificar os jogos de precisão, ajustando suas regras de maneira criativa para torná-los acessíveis a todos.
<p>Jogos e Brincadeiras Cooperativos e Competitivos</p> <p>Aula 15. Jogos Cooperativos e Competitivos (Jogo da Velha do Dino).</p> <p>Aula 16. Jogos Cooperativos e Competitivos (Pegue o Dino).</p>	<p>Jogos Cooperativos e Competitivos.</p> <p>Jogo da Velha do Dino Dinâmico.</p> <p>Jogo Pegue o Dino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar e participar de variados jogos Cooperativos/Competitivos; - Compreender o valor da Cooperação e respeito a Competição; - Valorizar a diversidade e adotar as adaptações que surgirem a partir dela.

<p>PCAs – Práticas Corporais de Aventura de Forma Inclusiva</p> <p>Aula 17. Aula exposição sobre as PCAs e vivência do Slackline.</p> <p>Aula 18. Escalada (Escalada na Muralha do Dino)</p> <p>Aula 19. Corrida de Orientação (Caça ao Dinossauro).</p>	<p>PCAs – Segurança, equipamentos, orientações.</p> <p>Slackline.</p> <p>Escalada.</p> <p>Desporto de Orientação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e vivenciar práticas corporais de aventura em ambientes naturais, como Slackline, Escalada e Desporto de Orientação. - Compreender e experimentar os principais elementos que compõem as práticas de aventura, tais como risco, segurança, imprevisibilidade, uso de equipamentos e superação pessoal; - Valorizar as conquistas individuais e promover o respeito mútuo durante a realização das atividades propostas; - Respeitar a diversidade e acolher as adaptações que surgirem a partir dela; - Fomentar o diálogo como meio de resolver conflitos, reconhecendo e respeitando diferentes pontos de vista.
<p>Jogos e Brincadeiras Modificadas</p> <p>Aula 20. Queimada tradicional.</p> <p>Aula 21. Queimada Modificada (Rei, Anjo, Soldados).</p> <p>Aula 22. Queimada Recriada (Rei, Rainha, Anjo, Anjo Fake, Soldados, Soldado Gelado e Soldado Quente).</p>	<p>Jogos Populares</p> <p>Queimada.</p> <p>Modificação e recriação dos Jogos Populares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e vivenciar diferentes jogos e brincadeiras populares; - Reconhecer a importância cultural e social dos jogos populares; - Recriar e adaptar os jogos populares, ajustando suas regras de forma criativa e acessível para todos; - Respeitar a diversidade e acolher as adaptações que dessa possam emergir.
<p>Esportes de Invasão</p> <p>Futsal.</p> <p>Aula 23. Futsal tradicional.</p> <p>Aula 24. Futsal em minijogos</p> <p>Aula 25. Futsal em espaço reduzido.</p>	<p>Futsal.</p> <p>Futsal em minijogos e espaços reduzidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar o futsal refletindo sobre sua prática e coletividade; - Reconhecer e respeitar a diversidade, acolher as necessidades e dificuldades que dela possam emergir.
<p>Avaliando e revisitando as experiências vividas.</p> <p>Aula 26. Avaliação final junto aos(as) alunos(as) das práticas inclusivas.</p>	<p>Autoavaliação por questionário e roda de conversa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a proposta inclusiva nas aulas de Educação Física.

Fonte: produzido e elaborado pelo próprio pesquisador.

ANEXO III – RELATÓRIO DO ESTUDANTE COM TEA

RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENSINO FUNDAMENTAL /ANOS FINAIS		
Unidade Escolar: ESCOLA MUNICIPALIZADA PRUDENTE DE MORAES		
Professor(a): DHIEGO GUALBERTO DE ABREU		
Estudante (a): LUCAS		
Turma: 704		Turno: manhã
Legenda: D – Desenvolvido, ED – Em Desenvolvimento, ND – Não Desenvolvido, NA – Não se Aplica		
DISCIPLINA - EDUCAÇÃO FÍSICA		
Itens Avaliados	1ºSemestre	2º Semestre
Participa de atividades em grupo.	ND	ND
Constrói coletivamente, procedimentos e normas de convívio que a viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.	ND	ND
Realiza atividade (brincadeira/jogo) até o fim.	ND	ND
Apresenta noções de lateralidade.	ND	ND
Imita movimento.	ND	ED
Planeja e utiliza estratégias para solucionar os desafios técnicos táticos nos esportes.	ND	ND
Desloca-se com destreza progressiva no espaço ao: (X) andar (X) correr (X) pular () rolar () dançar () arremessar () chutar	ND	ED
Desloca-se com destreza progressiva no espaço com auxílio de dispositivo que auxiliam na marcha.	NA	NA

ANEXO IV – Modelo do Diário de Campo

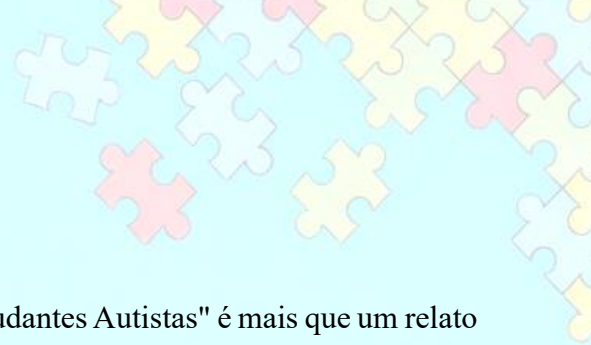
DIÁRIO DE CAMPO	
Professor(a): Dhiego Gualberto de Abreu	
Escola: Escola Municipal Prudente de Moraes – Turma 704	
Nº do diário/aula:	Data da observação do registro: ____ / ____ / ____
Local de observação:	
Auxiliar de registro:	
1. Atividades desenvolvidas:	
2. Recursos/materiais:	
3. Observações, descrição da aula, dos diálogos e acontecimentos particulares:	
4. Registro de eventuais dificuldades encontradas pelos/as estudantes e estratégias utilizadas para superá-las.	
5. Definições para a próxima aula:	
6. Impressões, análise e avaliação:	
7. Registro do comportamento do estudante com TEA:	

Fonte: Diário de campo montado pela própria pesquisadora

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com



"Educação Física e Inclusão: práticas pedagógicas inclusivas com estudantes Autistas" é mais que um relato de pesquisa – é um convite à transformação. Fruto de vivências reais em sala de aula e fundamentado no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF/UFES), este livro apresenta uma proposta pedagógica inclusiva construída com base no respeito, na escuta e na valorização das diferenças. Com uma escrita sensível e comprometida, os autores compartilham estratégias concretas para promover a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. Da utilização do hiperfoco como ferramenta de engajamento ao uso criativo de jogos, brincadeiras e práticas corporais de aventura, a obra revela caminhos possíveis para tornar a escola um espaço mais acessível, acolhedor e significativo para todos(as). Organizado em nove capítulos temáticos, o livro articula fundamentos legais e teóricos com práticas pedagógicas adaptadas, abordando desde o diagnóstico e a conscientização sobre a inclusão até a implementação de atividades como jogos de tabuleiro, esportes de precisão, dinâmicas cooperativas/ competitivas, brincadeiras modificadas e esportes de invasão. Destinado a educadores(as), estudantes, pesquisadores(as) e famílias, este livro busca uma contribuição relevante para quem acredita que a Educação Física Escolar pode – e deve – ser um espaço de transformação social e inclusiva.

