

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Práticas e Processos Formativos de Educadores
para Educação Inclusiva

INCLUSÃO DE ESTUDANTES CADEIRANTES NAS PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DE JOGOS E BRINCADEIRAS

MARCOS ANTONIO ROLIM TEIXEIRA

MARINGÁ – PR
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Práticas e Processos Formativos de Educadores para
Educação Inclusiva

INCLUSÃO DE ESTUDANTES CADEIRANTES NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Dissertação apresentada por MARCOS ANTONIO ROLIM TEIXEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientador(a):

Prof^a. Dr^a.: LEILA PESSÔA DA COSTA

FICHA CATALOGRÁFICA:

Após a realização da defesa e a finalização dos ajustes sugeridos pela banca examinadora, o aluno deverá providenciar a confecção da Ficha Catalográfica do trabalho junto à Biblioteca Central da UEM (BCE). A solicitação deverá ser feita no site da BCE pelo link <http://www.bce.uem.br/servicos-1/catalogacao-na-publicacao>

MARCOS ANTONIO ROLIM TEIXEIRA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES CADEIRANTES NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DE JOGOS E BRINCADEIRAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Leila Pessôa Da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Membros:

Prof.^a Dr.^a Teófilo Galvão Filho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Externo)

Prof.^a Dr.^a Beatriz Pereira (Interno)
Universidade Estadual de Minas Gerais

Prof.^a Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

07/03/2024

Dedico esta dissertação à minha esposa, **Jenifher Karoline Secundini Domingos**, pelo apoio incondicional em todas as etapas do mestrado e por acreditar neste sonho ao meu lado. A meu filho, **Murilo Secundini Teixeira**, que chegou no meio desta jornada e é minha inspiração diária.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à minha família por seu amor incondicional, apoio constante e incentivo ao longo desta jornada acadêmica. Agradeço aos meus pais por serem minha fonte de inspiração e por acreditarem em mim desde o início. Sem o seu apoio inabalável, esta conquista não teria sido possível.

Agradeço a **Deus**, cuja graça e misericórdia estiveram presentes em todos os momentos desta jornada. Sua orientação divina e bênçãos foram fontes de força e inspiração, guiando-me nos momentos de dificuldade e celebrando comigo nos momentos de alegria. Sou profundamente grato por Sua presença constante em minha vida.

À minha amada esposa **Jenipher**, agradeço por sua paciência infinita, compreensão e encorajamento durante os momentos desafiadores. Seu apoio inabalável e seu amor me deram força para seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Não posso deixar de agradecer profundamente a minha orientadora **Leila**, cuja orientação sábia, apoio incansável e feedback construtivo foram fundamentais para o sucesso deste projeto. Sua expertise e dedicação foram uma fonte constante de inspiração e motivação ao longo deste processo. Sou imensamente grato por sua orientação e mentoria.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todos os colegas, amigos e entes queridos que de alguma forma contribuíram para esta conquista. Suas palavras de encorajamento e gestos de apoio foram uma fonte de conforto e motivação ao longo desta jornada.

A todos vocês, meu mais sincero obrigado.

Marcos Antonio Rolim Teixeira

"A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação circunda o mundo."

— Albert Einstein

TEIXEIRA, Marcos Antonio Rolim. **INCLUSÃO DE ESTUDANTES CADEIRANTES NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JOGOS E BRINCADEIRAS.** n^o de folhas (ex. 127 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Leila Pessoa Da Costa. Maringá, 2024.

RESUMO

A trajetória epistemológica e política da compreensão das pessoas com deficiência ao longo da história humana foi atravessada por idas e vindas num processo dialético. Na atualidade, as políticas públicas em âmbito nacional caminham para uma perspectiva inclusiva, diferentemente da visão segregacionista de um passado não muito distante. Sabe-se que uma completa inclusão de cadeirantes na vida em sociedade ainda não é realidade e suas dificuldades iniciam muitas vezes no acesso à educação, seja pelas barreiras físicas da escola que não favorece sua autonomia, ou pelos professores que os atendem não possuírem conhecimento necessário para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com esse público. Considerando o componente curricular de Educação Física, sabe-se que algumas das principais dificuldades dos professores que atuam com alunos cadeirantes em suas aulas, é a inexistência de um material adequado para subsidiar o desenvolvimento do planejamento de suas aulas, além de orientações de como melhorar o processo de ensino e de aprendizagem nesse componente curricular no contexto de jogos e brincadeiras. É notável que vários aspectos influenciam na inclusão efetiva e almejada pelo discurso social, dentre eles, elenca-se como mais significativos: condições estruturais das instituições de ensino: ambientes de acessibilidade preparados para acesso e permanência de pessoas com deficiência, materiais didático-pedagógico de apoio, adaptação e ensino para estes, etc.; e condições culturais para inclusão: cursos de formação inicial e continuadas sobre assuntos referentes à ampla temática, auxílio pedagógico da equipe gestora, etc. Assim, considerado os apontamentos destacados anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como atividades adaptadas no campo de Brincadeiras e jogos pode proporcionar o desenvolvimento motor de estudantes cadeirantes do segundo ano do Ensino Fundamental para construir um produto educacional voltado à inclusão de estudantes cadeirantes. Para tanto, A pesquisa empreendida é de natureza qualitativa para a qual se utiliza da abordagem da pesquisa-ação, tem por foco um estudo de caso, os dados constituídos por meio da observação participante, gravações de vídeo e entrevista semiestruturadas. A partir de 13 atividades propostas em 4 aulas, foram extraídos dados que possibilitaram a construção de um material de apoio que apresenta orientações e possibilidades de trabalho docente considerando a inclusão de estudantes cadeirantes nas práticas de Educação Física. O produto educacional desenvolvido, o e-book intitulado *Importância dos jogos adaptados para alunos cadeirantes* apresenta algumas possibilidades de jogos no contexto do ensino de Educação Física para o segundo ano do Ensino Fundamental. Por se tratar de um apanhado de atividades adaptadas às crianças cadeirantes, o produto não tem por característica uma estrutura rígida e impositiva, ao contrário, apresenta em seu corpo textual e no modo de apresentação um convite para que professores reinventem cada uma das propostas à sua realidade. É possível dizer que a atividade docente para inclusão verdadeira de estudantes com ou sem deficiências carece de muito mais que apenas o ensino, necessidade de pesquisa de investigação sobre os sujeitos da aprendizagem e sobre sua realidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Desenvolvimento motor; Produto Educacional.

TEIXEIRA, Marcos Antonio Rolim. **INCLUSION OF WHEELCHAIR USERS IN PHYSICAL EDUCATION GAMES AND PLAY.** nº de folhas (ex. 127 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Leila Pessoa Da Costa. Maringá, 2024.

ABSTRACT

The epistemological and political trajectory of understanding people with disabilities throughout human history has been crossed by comings and goings in a dialectical process. Today, public policies at national level are moving towards an inclusive perspective, unlike the segregationist vision of the not too distant past. It is known that the complete inclusion of wheelchair users in society is not yet a reality and their difficulties often begin with access to education, either due to the physical barriers of the school that do not favor their autonomy, or because the teachers who assist them do not have the necessary knowledge to develop the teaching-learning process with this audience. Considering the Physical Education curricular component, it is known that some of the main difficulties faced by teachers who work with wheelchair users in their classes is the lack of suitable material to support the development of their lesson plans, as well as guidance on how to improve the teaching and learning process in this curricular component in the context of games and play. It is noteworthy that several aspects influence the effective inclusion sought by social discourse, among them the most significant: structural conditions of educational institutions: accessibility environments prepared for access and permanence of people with disabilities, didactic-pedagogical support materials, adaptation and teaching for them, etc.; and cultural conditions for inclusion: initial and continuing training courses on subjects related to the broad theme, pedagogical assistance from the management team, etc. Thus, considering the points highlighted above, the general objective of this research is to investigate how adapted activities in the field of games and play can provide the motor development of wheelchair-bound students in the second year of elementary school in order to build an educational product aimed at the inclusion of wheelchair-bound students. To this end, the research undertaken is qualitative in nature and uses an action research approach, focusing on a case study, with data gathered through participant observation, video recordings and semi-structured interviews. From 13 activities proposed in 4 classes, data was extracted that enabled the construction of a support material that presents guidelines and possibilities for teaching work considering the inclusion of wheelchair-bound students in Physical Education practices. The educational product developed, the e-book entitled Importance of adapted games for wheelchair users, presents some possibilities for games in the context of teaching Physical Education for the second year of Primary School. As it is a collection of activities adapted for wheelchair users, the product does not have a rigid, imposing structure; on the contrary, its text and presentation invite teachers to reinvent each of the proposals to suit their reality. It is possible to say that teaching for the true inclusion of students with or without disabilities requires much more than just teaching, it requires research and investigation into the subjects of learning and their reality.

Key words: Inclusive education; Motor development; Educational Product.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências Específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental	32
Quadro 2: Habilidades referentes à unidade temática Brincadeiras e jogos para o 2º ano	33
Quadro 3: Fases do desenvolvimento motor	37
Quadro 4: Atividade “Equilíbrio”	50
Quadro 5: Atividade “Rolamento para frente”	52
Quadro 6: Atividade “Rolamento lateral”	52
Quadro 7: Atividade “Queimada individual”	53
Quadro 8: Atividade “Treinando a rebatida”	54
Quadro 9: Atividade “Chegando perto”	55
Quadro 10: Atividade “Pega rabo”	57
Quadro 11: Atividade “Boliche de fases”	58
Quadro 12: Atividade “Ponte”	59
Quadro 13: Atividade “Arremesso de peso”	60
Quadro 14: Atividade “Supino deitado”	61
Quadro 15: Atividade “Peteca sentado”	61
Quadro 16: Atividade “Amarelinha de dedos”	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relações entre as competências da BNCC e a EF na perspectiva inclusiva	33
Figura 2: Fases do desenvolvimento motor	40
Figura 3: Análise Transacional da causa no desenvolvimento motor	41
Figura 4: Procedimentos metodológicos da pesquisa	48
Figura 5: Execução da posição do Saci pé direito	51
Figura 6: Execução da posição do Saci pé esquerdo	51
Figura 7: Posição do Avião para esquerda	51
Figura 8: Posição do Avião para direita	51
Figura 9: Rolamento	52
Figura 10: Posicionamento	54
Figura 11: Pegada	54
Figura 12: Movimento	54
Figura 13: Cano PVC	55
Figura 14: Luva de PVC	55
Figura 15: Curva 90° PVC	55
Figura 16: CAP / tampão	56
Figura 17: Folhas de EVA	56
Figura 18: Bengala manipuladora completa	56
Figura 19: Bengala manipuladora variação 1	56
Figura 20: Bengala manipuladora variação 2	56
Figura 21: Cadeirante 1 com maiores limitações	58
Figura 22: Cadeirante 1 com maiores limitações.....	58
Figura 23: Cadeirante com menores limitações	59
Figura 24: Bola suíça	60
Figura 25: Arremesso de peso masculino	60
Figura 26: Arremesso de peso feminino	60
Figura 27: Supino	61
Figura 28: Amarelinha de dedos	62
Figura 29: Desenho da amarelinha de dedos	62
Figura 30: Capa do <i>e-book</i>	66
Figura 31: Sumário do <i>e-book</i>	67

Figura 32: Importância dos jogos adaptados para estudantes cadeirantes	68
Figura 33: Benefícios dos jogos adaptados para estudantes cadeirantes	68
Figura 34: Importância dos jogos adaptados para estudantes cadeirantes (continuação)	68
Figura 35: Descrição dos jogos adaptados	69
Figura 36: Descrição dos jogos adaptados (continuação)	70
Figura 37: Descrição do Jogo Boliche de fase	70

LISTA DE ABREVIACOES

APAE – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Educação Física

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCD – Pessoa com Deficincia

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIOLÓGICOS E CIENTÍFICOS	21
2.1. História da Educação Física no Brasil	21
2.2. Educação Física no Brasil hoje: a Base Nacional Comum Curricular	28
2.3. Desenvolvimento motor	35
3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	44
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	50
4.1. Aula 1	50
4.2. Aula 2	54
4.3. Aula 3	58
4.4. Aula 4	61
4.5. Aspectos norteadores das atividades programáticas	63
5. O PRODUTO EDUCACIONAL	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A: E-Book	82
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido – professores	115
APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido – pais/ou responsáveis	117
APÊNDICE D: Termo de assentimento livre e esclarecido	119
APÊNDICE E: Roteiro da entrevista	121

APÊNDICE F: Coleta de dados	122
APÊNDICE G: Autorização da secretaria municipal de educação de Umuarama – PR	123
APÊNDICE H: Autorização da escola	124
ANEXO A: Aprovação da pesquisa pelo Comitê de ética	125

1. INTRODUÇÃO

A trajetória epistemológica e política da compreensão das pessoas com deficiência (PCD) ao longo da história humana foi atravessada por idas e vindas num processo dialético não retilíneo. Na atualidade, as políticas públicas em âmbito nacional caminham para uma perspectiva inclusiva, diferentemente da visão segregacionista de um passado não muito distante.

Esta realidade histórico-social perpassa, ainda que existam percalços e problemáticas atuais, todas as esferas sociais, chegando à educação. A inclusão de alunos com deficiências das mais diversas no Brasil tem sido foco de diferentes políticas públicas nas últimas décadas. Com a redemocratização do país, a Constituição Federal – CF (Brasil, 1988) vem preconizando o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade ou qualquer forma de discriminação e garantindo a todos o acesso à educação. Preceito este que envolve a integração de todos os indivíduos no ambiente escolar, cuja garantia deve ser seguida e respeitada para assegurar a formação completa e diversificada a todas as pessoas.

A Lei Nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e, cujo desenvolvimento histórico, traz consigo preceitos da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), reforça em seu artigo 4º a igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sem sofrer discriminação de qualquer espécie e em seu artigo 8º expressa o dever do Estado, da sociedade e da família em garantir os direitos das pessoas com deficiência, dentre eles, a educação; para que desta forma proporcionem um bem-estar pessoal, social e econômico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seus artigos 58 e 208, o Inciso III da CF (Brasil, 1988), garante o atendimento especializado, fornecido pelo Estado e tendo como preferência a formação na rede regular de ensino.

Deste modo, a inclusão deve assegurar que estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação se desenvolvam com todos os demais alunos da rede regular de ensino, de modo a garantir uma maior autonomia, estabilidade emocional e igualdade de oportunidades (Brasil, 1988; 1996). Contudo, para que isso ocorra, além de um ambiente que acolha as diferentes necessidades desses alunos, faz-se necessário que os profissionais que atuam com pessoas com deficiência (PCD), tenham conhecimento sobre suas necessidades e

viabilizem formas de realizar um trabalho com todos os alunos da sua sala de aula, independentemente de suas singularidades, assegurando seus direitos.

Dentre os diversos tipos de deficiência, a Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015), em seu art. 2º considera

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Entretanto, ainda que as políticas públicas desenvolvidas e em vigor atualmente venham trazendo condições cada vez mais favoráveis à uma educação na perspectiva inclusiva, ainda existem percalços tanto sociais como no campo da educação formal, acerca do processo de inclusão, e no caso deste estudo, na área do conhecimento de Linguagens no componente curricular Educação Física (EF).

Sabe-se que uma completa inclusão de cadeirantes na vida em sociedade ainda não é realidade e suas dificuldades iniciam muitas vezes no acesso à educação, seja pelas barreiras físicas da escola que não favorece sua autonomia, ou pelos professores que os atendem não possuírem conhecimento necessário para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com esse público (Aime; Sena; Awad, 2014; Paz, 2015).

No âmbito das barreiras físicas, encontram-se diversos tipos que dificultam seu aprendizado e na EF, por ser um componente curricular que apresenta grande quantidade de atividades motoras as quais demandam mobilidade, movimentos de amplitude fina e grossa, agilidade, rapidez, força, entre outras capacidades físicas e coordenativas, o processo de inclusão desses alunos, é ainda pouco desenvolvido (Aime; Sena; Awad, 2014; Paz, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), ao versar sobre as competências e habilidades próprias da EF, apresenta em suas unidades temáticas, possibilidades de conteúdos didático-pedagógicos que abrangem o movimento de todos os segmentos corporais e suas complexidades crescentes nos níveis de ensino. Todavia, ainda são escassos nos sistemas de ensino públicos e privados o acompanhamento de professores de apoio para estudantes PCDs, possibilitados em municípios e estados que destinam preocupações e verbas iminentes para estas questões.

Observa-se ainda, que os docentes de EF, frequentemente, têm de atuar com estudantes alvo da educação especial sem o apoio didático-pedagógico de professores auxiliares ou mesmo capacitação teórica e prática para exercer as atividades pedagógicas com este público (Gois, 2020).

É notável que vários aspectos influenciam na inclusão efetiva e almejada pelo discurso social, dentre eles, elenca-se como mais significativos: condições estruturais das instituições de ensino: ambientes de acessibilidade preparados para acesso e permanência de PCDs, materiais didático-pedagógico de apoio, adaptação e ensino para estes, etc.; e condições culturais para inclusão: cursos de formação inicial e continuadas sobre assuntos referentes à ampla temática, auxílio pedagógico da equipe gestora, etc. (Gomes; Ficagna, 2017).

Gois (2020), ao analisar a visão dos futuros profissionais de EF sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental, aponta a visão deturpada deles acerca da deficiência, bem como da escassez de suporte escolar, entre eles a falta de materiais específicos e professores sem conhecimento necessário para o trabalho com estes alunos. Estes dados corroboram com o que vem sendo apresentado e evidencia as amplas contradições ainda persistentes em se tratando do tema da inclusão de estudantes PCDs.

Observa-se nas pesquisas sobre a inclusão de alunos cadeirantes que a falta de uma formação específica para atendê-los, resulta para os docentes, em uma sensação de incapacidade para desempenhar seu papel (Gomes; Barbosa, 2006; Rodrigues, 2006). Esta insegurança é repassada ao escolar que pode apresentar certo receio em tentar novas atividades pelo risco de acidentes, receio de não conseguir, medo, etc., o que pode impedir o aprendizado ou ainda, dificultar a abertura para novas experiências e desafios, não só no contexto escolar, mas também no social.

Paz (2015) enfatiza a importância da presença do professor de apoio para fluir melhor as atividades propostas, da adequação estrutural da escola para acesso nos diferentes espaços educacionais e de se atentar para o número de alunos em sala de aula nas quais há alunos com deficiência, bem como a necessidade de materiais adaptados. Costa (2017), afirma também, que apenas encontrar as dificuldades não faz surtir efeito no processo de ensino, mas é preciso modificações atitudinais, metodológicas e uma formação inicial e continuada dos profissionais da escola, para que sejam capazes de desenvolver um trabalho que inclua os alunos cadeirantes.

Grande parte das soluções para esta problemática acaba ficando ao encargo das administrações públicas por demandar recursos financeiros, humanos e materiais inviáveis às intervenções individuais ou de pequenos grupos de educadores. Todavia, uma parcela delas pode e deve ser remediada pela ação de docentes e pesquisadores (sem que seja necessário dicotomizar as ações de ambos), e é neste sentido que esta pesquisa caminha, para construir e fornecer um material que favoreça e facilite os processos de inclusão de estudantes cadeirantes nas aulas práticas de EF. Isso porque, algumas das principais dificuldades encontradas por professores de EF com alunos cadeirantes em suas aulas, é a inexistência de um material adequado para elaboração do planejamento de suas aulas, que dê suporte e instruções prévias de como melhorar o trabalho de inclusão nas atividades específicas (Aime; Sena; Awad, 2014; Paz, 2015).

Na complexidade crescente das intersecções entre o campo social da inclusão de PCDs e do âmbito educacional com foco nas práticas da EF, as Brincadeiras e os jogos ganham, aqui, enfoque majoritário pois, conforme Kishimoto (2017), são fonte de aquisição e construção de conhecimentos inerente à cultura da qual o sujeito faz parte, podendo, ludicamente, brincar e aprender adquirindo competências e habilidades necessárias às práticas sociais e culturais.

Ainda, devido ao seu caráter não apenas subsidiador do desenvolvimento motor tanto em crianças neuro e fisiotípicas¹, quanto com deficiência (Braccialli; Manzini; Reganhan, 2004), apontam o caráter social que eles assumem frente à cultura (Almeida; Coffani, 2010; Manoel, 2016).

Neste sentido, as Brincadeiras e os jogos são aqui entendidos como saberes necessários às práticas cotidianas das crianças e cujo processo de inclusão deve ser desenvolvido para que as PCD possam ter um desenvolvimento cognitivo, social, cultural, afetivo e ético de fato.

Tais necessidades de desenvolvimento estão alinhadas com uma visão complexa da natureza humana (Morin, 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2016e; 2016f) e que, neste estudo, são considerados em conjunto com as claras necessidades motoras iminentes às crianças cadeirantes.

¹ Os termos neurotípico e fisiotípico são empregados para designar pessoas que não possuem condições de deficiência ou característica que foge à "normalidade" em parâmetros de diagnósticos médicos. Portanto, ambos os termos são antônimos de neurodivergente e fisiodivergente, respectivamente.

Contudo, sabe-se que algumas das principais dificuldades dos professores de Educação Física que atuam com alunos cadeirantes em suas aulas, é a inexistência de um material adequado para subsidiar o desenvolvimento do planejamento de suas aulas, além de orientações de como melhorar o processo de ensino e de aprendizagem nesse componente curricular no contexto de Brincadeiras e jogos.

Desta forma, **o objetivo geral desta pesquisa é investigar como atividades adaptadas no campo de Brincadeiras e jogos pode proporcionar o desenvolvimento motor de estudantes cadeirantes do segundo ano do Ensino Fundamental para construir um produto educacional voltado à inclusão de estudantes cadeirantes.**

Para tanto, o percurso percorrido considerou os seguintes objetivos específicos:

I – Analisar o percurso da Educação Física histórica, social, epistemológica e politicamente no Brasil para fundamentar o cenário atual com relação ao currículo e falta de formação docente para inclusão de estudantes cadeirantes na EF;

II – Elucidar a estrutura político-pedagógica da Educação Física atualmente de acordo com a BNCC operando o recorte sobre o eixo Brincadeiras e jogos que é foco desta pesquisa;

III – Constituir as bases epistemológicas do desenvolvimento motor como subsídios para discussões do desenvolvimento de estudantes cadeirantes, a aplicação prática da pesquisa e a construção do produto educacional.

IV – Aplicar atividades pedagógicas no contexto da Educação Física no Ensino Fundamental I para analisar as demandas de estudantes cadeirantes frente a este componente curricular.

V – Apresentar o produto educacional voltado à inclusão de estudantes cadeirantes às práticas da Educação Física.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIOLÓGICOS E CIENTÍFICOS

2.1. História da Educação Física no Brasil

Esta seção tem por objetivo fazer um apanhado histórico geral do percurso da EF na história da educação formal brasileira. Entende-se como tema necessário, pois, dada a natureza das pesquisas em Ciências Humanas, a história fornece subsídios para compreender o presente não como um fenômeno autônomo em si mesmo, mas sim na sua relação dialética, contraditória e que traz heranças indissociáveis. Sabendo-se, por exemplo, que uma das perspectivas exploradas adiante tem por base a busca na Base Nacional Comum Curricular como pressuposto para embasar legal e politicamente o conteúdo foco da aprendizagem para este trabalho, é necessário, mesmo que apenas como alicerce epistemológico oculto o fomento das discussões operadas nesta seção.

Ao longo da história da humanidade, os embates das classes sociais em busca da hegemonia de ideais e de políticas objetivas marcaram as relações humanas, de modo que, em âmbito específico, a EF não se abastou das lutas de classes, principalmente no contexto educacional, tão marcado ao longo de milênios por estas (Marx; Engels, 2022). Assim, ainda que no campo do senso comum pouco se especule sobre onde, quando e como se deu o início de fatos que rodeiam a cotidianidade, é importante traçar tais desenvolvimentos dentro de uma pesquisa científica no campo das humanidades, principalmente (Chizzotti, 2018).

Conforme explica Pereira e Gomes (2018):

A Educação Física (EF) na legislação brasileira teve início em 1851 através da Lei nº 630 (Brasil, 1851), de 17 de setembro (conhecida como a Reforma Couto Ferraz), que incluía a ginástica no currículo das escolas primárias do município do Rio de Janeiro, na época o município da corte. Houve grande adversidade por parte dos pais em ver os filhos envolvidos em atividades que não dispunham de um caráter intelectual. Com o sexo masculino, a tolerância era um pouco menor, visto que a ideia de ginástica associava-se às instituições militares. Já em relação ao sexo feminino, houve pais que proibiram a participação das mesmas (Pereira; Gomes, 2018, s/p).

Ainda que venha de longa data as manifestações da EF na educação formal, as contradições que a permeiam são tão antigas quanto ela própria, já que a própria realidade é em si contraditória (Morin, 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2016e; 2016f; Marx; Engels, 2022).

Com a ginástica no princípio da EF brasileira, como manifesto do contexto histórico-social de sua gênese, as questões de gênero estiveram ressaltadas por longo período, o que é passível de verificação ainda no contexto atual, sendo que atividades como dança e teatro são concebidas como manifestações do feminino e frequentemente repudiada por crianças do gênero oposto, assim como por seus responsáveis legais (Auad; Corsino, 2017).

Este movimento precursor dos desportos na educação formal deu-se de forma amenizada, sendo inicialmente de caráter optativo. Contudo, na década de 1870, depois de processos de consulta e discussões ela passa a ser integrada “nas Escólas publicas de Instrucção primária do sexo masculino, o ensino racional, methodico e progressivo da gymnastica elementar” (Bracht *et al.*, 2003, p. 17-24). Então, em 19 de abril de 1879 é assinado o Decreto nº 7.247 da Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior, defendendo a inclusão da ginástica na educação, bem como a equiparação legal dos professores que lecionavam EF aos demais e a necessidade de um corpo saudável para subsidiar as atividades intelectuais das demais disciplinas (Brasil, 1879). Assim, “a disciplina de EF, que na época levava o nome de ginástica foi assim incluída nos currículos dos Estados do Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e dos Distrito Federal” (Pereira; Gomes, 2018, s/p).

Mais de 40 anos depois, a década de 1920 fez emergir a Pedagogia Nova, também referenciada como movimento do escolanovismo que ressoou sobre toda a educação da época. No âmbito da EF, a importância dada a esse componente curricular, como mecanismo para desenvolvimento integral dos discentes, embora dada a ênfase psíquica e emocional no processo de ensino e de aprendizagem, era acompanhada pelo marcado “não-diretívismo” das atividades docentes, sendo o estudante quem ditava o ritmo das aulas, as atividades que gostaria de desenvolver, todos estes aspectos ressoando a grande importância atribuída às emoções e sentimentos dos sujeitos.

Entretanto, é necessário fazer uma observação de suma importância. Na história da educação formal brasileira, nenhuma Tendência Pedagógica (com exceção da Pedagogia Tradicional) foi uníssona, paradigmática. Como apontado por Saviani (1981; 2021), as correntes pedagógicas foram somando-se, contradizendo-se, quimerizando-se ao passo de seu surgimento cultural, jamais apresentando-se como um movimento padronizado e desenvolvido em todos os contextos brasileiros.

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. (...) Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo). (...) Ai o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional; (...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor (Saviani, 1981, p. 65).

Doravante, é necessário somar às discussões a noção de paradigma desenvolvida por Thomas Kuhn (2018) que explica as observações desenvolvidas por Saviani a respeito das contradições ideológicas que permeiam os quefazeres docentes. Em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Kuhn (2018) afirma que as Ciências Naturais são delineadas por paradigmas, estruturas de pensamento que englobam teorias, métodos e materiais que compõe o quefazer científico e são compartilhadas por toda comunidade científica em sua dimensão específica. Nessa perspectiva, ecólogos, físicos nucleares, químicos inorgânicos, etc., têm seus paradigmas norteadores compartilhados entre a comunidade científica. Todavia, no campo das Humanidades, o autor afirma que não existem paradigmas norteadores, mas apenas escolas de pensamento que se confrontam ao longo do tempo, sem que haja um “contrato social” entre os agentes das Ciências Humanas.

Nesta perspectiva, pode-se compreender que as atividades desenvolvidas no âmbito educacional carecem de um pensamento uníssono que vai sendo substituído por outro ao longo das décadas, ou seja, um paradigma, visto que quando novas teorias educacionais surgem, elas são cooptadas por pesquisadores simpatizantes de seus ideais e que se desenvolvem no formato de escolas de pensamento independentes, mas cuja hegemonia de alguma delas nunca acontece de fato.

Tais considerações devem ser feitas para que seja possível inteligir que mesmo dentro das Ciências Humanas existem grupos que vão se contradizendo, complementando e divergindo sem que um conjunto de ideias (ideologia) jamais apague o outro. Este movimento socio-epistemológico costuma gerar novas formas de pensar que integram partes de teorias contrárias num “Frankenstein” subjetivo, como evidenciado por Saviani (1981).

Assim, ao passo que nasce o movimento escolanovista, não se extingue a Pedagogia Tradicional, e isso será verdade também para as demais tendências

pedagógicas cronologicamente sucessoras. Isto faz com que, como já apontado, diversas escolas de pensamento coexistam no campo educacional ao longo das décadas.

Adiante, a década de 1930, com o levante do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou apenas Partido Nazista, seus ideais foram disseminados ao redor do mundo e influenciaram nos movimentos pedagógicos e na EF. Neste contexto histórico-social, o nacionalismo patriótico alemão cujas epistemologias e políticas eugênicas reverberaram sobre a EF com objetivos de higiênicos e de prevenção de doenças, com grande ênfase ao viés militarista incorporado pela rigidez pedagógica deste componente curricular, fortemente desenvolvido em instituições escolanovistas, religiosas e militares (Pereira; Gomes, 2018).

O tortuoso caminho da EF no país entre percalços e ganhos, entre ideologias conservadoras e progressistas, entre a retirada e inclusão de conteúdos diversos chega, então, no contexto da década de 1960, com a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1961), atribuindo à ela a função de preparação do jovem trabalhador, como observado por Pereira e Gomes (2018):

Ao final do Estado Novo, a EF foi contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), no artigo 22: “*Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos*” [...]. A LDB de 1961, tinha como principal objetivo a capacitação física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, era a época de propagação dos cursos técnicos profissionalizantes, influenciados pela tendência tecnicista. A obrigatoriedade da prática até os 18 anos era justificada pela compreensão que nessa idade dava-se o término da educação escolar e o posterior ingresso no mercado de trabalho, este último teria então, os cuidados com a manutenção da preparação física do trabalhador (Pereira; Gomes, 2018, s/p).

Neste momento histórico da educação brasileira, a tendência pedagógica tecnicista começa e imperar sobre a educação formal atingindo também a EF, o que foi intensificando-se com o passar dos anos. Após o golpe militar de 1964, tal tendência é ainda mais acentuada como uma política pública estatal de adestramento das classes populares e afastamento de uma visão crítica e de uma solidariedade social que vinha acontecendo mundo à fora com diversos movimentos sociais.

Durante o governo da ditadura militar, em 5 de julho de 1969, o Decreto-lei nº 705 (Brasil, 1969b) alterou a redação do artigo 22 da LDB de 1961. O art. 1º do decreto versava que era obrigatória a prática da EF em todos os níveis de escolarização e com predominância desportiva no ensino superior [...]. O modelo de educação era mecanicista, tradicional e tecnicista. As atividades

desportivas eram consideradas como influenciadoras na colaboração e melhoria da força de trabalho para o chamado “milagre econômico brasileiro”. Nesse mesmo período o esporte era vinculado ao nacionalismo, como exemplo foi o uso da campanha na Copa do Mundo de 1970, sobre a seleção de futebol brasileira. Era uma educação pautada na ordem, na integração nacional, no nacionalismo, na segurança nacional e na formação de um exército formado por jovens robustos, fortes e saudáveis. A opção era por outras disciplinas geradoras de consciências acríticas (assim era o pensamento quanto à EF). A EF no ensino superior, na época da ditadura militar, tinha como tarefa ideologicamente imbuída de projetar a atenção dos estudantes a outros assuntos que não fossem os de confrontos e conflitos políticos (Pereira; Gomes, 2018, s/p).

Nessa perspectiva, há um afastamento literal e metafórico de qualquer educação que se volte aos interesses das classes oprimidas, como observado na repressão sofrida por Paulo Freire, um dos maiores educadores do Brasil e do mundo foi preso e forçado ao exílio, e isso já torna emblemático o tipo de educação que o Estado vai desenvolver neste período, com o afastamento literal e metafórica de qualquer educação que se volte aos interesses das classes.

Em 11 de agosto de 1971 com a promulgação da Lei nº 5.692 – Reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus estabelece uma nova LDB (Brasil, 1971), para atender às perspectivas educacionais do contexto político da época, expressa em seu artigo 7º, que:

Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando, quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1969).

Assim como em outros momentos históricos, aqui as lutas de classe continuam sendo evidenciadas pelas contradições burocráticas, epistemológicas, metodológicas e políticas (Marx; Engels, 2022). No excerto acima é possível atestar a presença obrigatória de Educação Moral e Cívica que, assim como a EF, estava claramente voltada aos interesses de adestramento populacional. Como afirma Nietzsche (2005; 2017), a moral vem sendo historicamente um instrumento de controle dos indivíduos, de modo que falsas concepções de certo e errado vêm castrando a vontade de potência e tornando os seres humanos próprios para a servidão.

Ademais, A EF passou a ter sua oferta obrigatória na Educação Básica (que também vem mudando de significado ao longo das décadas) a partir da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), sendo uma política pública continuada até a LDB sucessora, conforme pode ser visto a partir do Art. 26 da Lei nº 9.394/1996:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, s/p).

Este novo contexto trazido com a Lei nº 9.394/1996 remonta à redemocratização do país que traz consigo muito mais que apenas a manutenção da EF nas políticas públicas vigentes, mas também novas epistemologias que transcendem a tendência tecnicista.

Somente a partir do final da década de 1970 e início de 1980, com o processo de redemocratização política do Brasil, surgem os movimentos “renovadores” em oposição aos modelos: tecnicista, biologicista e esportivista [...]. Houve um movimento intelectual de negação desse modelo de EF, na busca de reformar o ensino superior desenvolvendo novas formas de ensinar e aprender, criando estratégias para aplicação da EF na escola. Essas concepções são: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Pereira; Gomes, 2018, s/p).

A CF de 1988, criada como necessidade ao novo momento histórico tanto de redemocratização do país como da aplicação prática de uma visão mais cidadã, assim como a LDB que a sucede e caminha convergente e complementarmente, preconizam a necessidade de um currículo comum em território nacional (Aguiar, 2019). Assim, sob regime do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1988), trazendo perspectivas e conteúdos também para a EF. O campo dos PCN dedicado a essa disciplina, procurou “de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (Brasil, 1998, p. 5).

Independentemente da polêmica que as orientações curriculares propostas neste documento tenham sido suscitadas e a válida discussão acerca da autonomia escolar, eles foram a primeira iniciativa de uma orientação para o ensino de EF e sua importância como disciplina inserida no currículo escolar que norteou os profissionais desta área de atuação no campo educacional e tem pautado a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017), que orienta, atualmente, a educação brasileira.

Todo esse percurso histórico detalhado nesta seção teve por objetivo apresentar o cenário histórico, político, social e ideológico que a atualidade herda e que dele não pode se abster. É, portanto, nítido, como as políticas públicas vieram

influenciando a EF ao longo da história brasileira e cujo cenário não é distinto na atualidade. Um dos axiomas apresentados e discutidos em toda esta pesquisa versa sobre a pouca capacitação que os profissionais da EF têm para lidar com os estudantes cadeirantes numa perspectiva inclusiva, o que pode ser entendido agora como fruto temporal de um passado não muito distante cujas políticas públicas ainda tentam sanar.

Nesse sentido, constatando o fenômeno e suas raízes espaço-temporais, não só fica clara a importância de que as pesquisas em Ciências Humanas se valham da pesquisa histórica em sua fundamentação. Assim, espera-se que a justificativa para o escopo desta pesquisa tenha se tornado clara, haja vista que a perspectiva inclusiva na EF, assim como nos demais componentes curriculares da educação formal, apresenta em si uma luta diária.

E, tomando a história das políticas públicas para a EF no Brasil, chega-se ao presente com a materialização da BNCC que vai, via de regra, delimitar competências e habilidades que recairão sobre os conteúdos a serem ministrados também neste componente curricular. Portanto, o capítulo seguinte tem como base este levantamento da política pública curricular vigente operando o recorte na unidade temática de interesse aqui: Brincadeiras e jogos.

2.2. Educação Física no Brasil hoje: a Base Nacional Comum Curricular

Com um percurso contraditório, ou como aponta Aguiar (2019), com imposições de caráter direitista, conservador e em prol do capital, o que suscita discussões acerca da própria natureza do documento, ele atende ao Art. 26 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) ao estabelecer que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 1).

Sendo um documento de caráter normativo, a BNCC estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis para os estudantes, devendo ser referência nacional para as instituições de ensino, tanto público quanto privado, utilizando esse norteamento para elaboração de seus currículos escolares, estaduais, municipais e federais.

Em seus princípios básicos, a BNCC veicula que “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN” (Brasil, 2018, p. 7).

No contexto desta pesquisa, isso converge para a inclusão de estudantes PCDs, com ênfase aqui nas pessoas cadeirantes, para que consigam participar das aulas de EF, com todo o seu grupo classe, de modo mais autônomo possível, trazendo a possibilidade de um aprendizado autoral na experimentação do movimento.

De acordo com a visão epistemológica presente, na BNCC (Brasil, 2017, p. 209):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está **sempre inserido no âmbito da cultura** e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 209, grifo nosso).

A noção de EF como cultura corporal apresentada, traz consigo uma visão mais humanista que aquelas defendidas em políticas públicas anteriores à redemocratização e convergem com uma ótica freiriana de concepção de todo quefazer humano como um processo cultural, por isso histórico, social e

principalmente político (Freire, 2020; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2022e; 2022f; Freire e Faundez, 2021; Freire e Macedo, 2023).

Se considerarmos a afirmação de Aguiar (2019), de que este documento, ainda que desenvolvido de forma antidemocrática e impositiva, possa apresentar alguns elementos de uma teoria crítico-emancipadora, humanista, etc. Fica claro a observação de Saviani (1981; 2021), sobre as contradições presentes nas diferentes correntes pedagógicas, que por não ser objeto de nossa pesquisa, não nos aprofundaremos, mas servem de suporte para compreendermos a EF.

Nessa perspectiva, embora existam contradições iminentes, Pinheiro, Souza e Lara (2020) relatam o avanço que a BNCC (Brasil, 2017), trouxe para a EF, ainda que existam melhorias conceituais necessárias para um caminho de maior qualidade para a educação, suscitando uma linguagem mais clara e objetiva. Todavia, as discussões de caráter político deste documento, continuam necessárias assim como de seus pressupostos de competências e habilidades que se delongam nos conteúdos próprios dos currículos locais.

Convém observar que a EF na estrutura educacional se encontra subordinada à grande área de Linguagens e suas Tecnologias, o que está em concordância com a posição epistemológica assumida até aqui que versa sobre este componente como uma forma de expressão arraigada no âmago da cultura. Assim posto, o componente curricular de EF aponta que o envolvimento das práticas corporais é necessário ao sujeito, a partir do qual a prática corporal proporciona conhecimentos e experiências insubstituíveis, usufruindo deste conjunto de aprendizado para oportunizar de forma autônoma sua participação nos contextos de lazer, educação e saúde (Brasil, 2017).

Adiante, o documento expressa os fundamentos epistêmico-metodológicos a serem incorporados nas aulas de EF como forma de construção tanto do sujeito com indivíduo como do favorecimento da construção de laços sociais, a BNCC preconiza que:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a **(re)construção de um conjunto de conhecimentos** que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da **cultura corporal** de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 209, grifos nossos).

Conforme apontado no trecho acima, as concepções epistemológicas da EF na BNCC dialogam com uma concepção construtivista (cognitivista) do processo de formação dos conhecimentos. Também parecem apontar para uma compreensão do movimento, das expressões corporais e afins como elementos que integram a cultura, ou seja, não fazem parte apenas das dimensões individuais, mas sim coletivas. Isto não implica, nesta política pública, menosprezar as dimensões do sujeito em prol de uma concepção coletivista, ao contrário, faz-se entender e valorizar as emoções, os sentimentos, a subjetividade dos sujeitos cognoscentes.

Observa-se ainda que esse documento ressalta a importância da EF como um conjunto de saberes que transcendem a racionalização dos conhecimentos humanos, integrando as dimensões complexas dos sujeitos que são perpassados tanto pela racionalidade quanto pelas emoções e sentimentos.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo **compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos** que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2017, p. 209, grifo nosso).

Tais dimensões biopsicossociais (Morin, 2016a) estão em sintonia com a perspectiva que apresentaremos sobre a estrutura fundamental das práticas corporais:

Há três **elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017, p. 209, grifos no original).

Saindo das dimensões epistemológicas e caminhando para a organização proposta para a EF, o documento apresenta 6 unidades temáticas para este componente curricular, sendo elas: (I) Brincadeiras e jogos, (II) Danças, (III) Lutas, (IV) Ginásticas, (V) Esportes e (VI) Práticas corporais de aventura (Brasil, 2017), e para os fins desta pesquisa, elegemos a unidade temática Brincadeiras e jogos nas abordagens subsequentes deste estudo. A justificativa para a escolha dessa unidade temática se dá em relação com a turma do ensino regular em que esta pesquisa

acontece. Sendo a pesquisa realizada numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, a grande concentração de conteúdos escolares a serem desenvolvidos com as crianças no componente curricular de EF está dentro desta unidade temática. Portanto, tendo uma relevância maior sobre esta etapa do ensino na EF, optou-se por fazer este recorte temático.

A BNCC (Brasil, 2017), apresenta tanto a definição de Brincadeiras e jogos, quanto uma diferenciação epistêmico-metodológica acerca da utilização destes em sala de aula:

A unidade temática **Brincadeiras e jogos** explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas **não possuem um conjunto estável de regras** e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. **Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados.** São igualmente **relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais**, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (Brasil, 2017, p. 210-211, grifos nossos).

O documento apresenta também a flexibilidade metodológica das Brincadeiras e dos jogos no contexto social, o que os diferencia dos esportes, cujos procedimentos são inflexíveis e universais e nesta perspectiva, eles são exemplares fidedignos, sendo construídos e modelados de acordo com as manifestações espaço-temporais de um povo, não fixos e inflexíveis, mas fluídos como a própria cultura o é.

Quanto à concepção do uso didático das Brincadeiras e jogos, o documento apresenta ora como estratégia didática de modo a ser um meio para um fim e ora como fim em si mesmo. No processo educativo de modo geral, a valorização da ludicidade através de Brincadeiras e jogos incorporados como meio de ensino, aprendizagem ou avaliação é recorrente e as perspectivas mais atuais no campo da

pesquisa educacional vêm ressaltando sobremaneira sua importância. Todavia, para a EF, conforme a BNCC, os Brincadeiras e jogos são fins em si mesmo, deste modo, são conteúdos que devem compor os currículos locais.

No contexto geral da BNCC, o documento apresenta 10 competências gerais e 4 habilidades referentes à unidade temática Brincadeiras e Jogos para o Ensino Fundamental I (também referenciado como anos iniciais). Deste modo, foram separados em dois quadros, respectivamente, as competências e habilidades conforme a pertinência para esta pesquisa. O Quadro 1, abaixo, apresenta as competências específicas do componente curricular de EF.

Quadro 1: Competências Específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental

Número	Descrição
1	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos
8	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

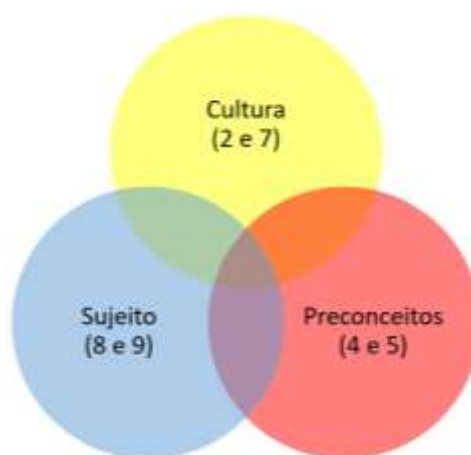
Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 219).

No contexto deste estudo, interseccionando as dimensões socioculturais e individuais das PCDs com as vivências proporcionadas pela EF no ambiente escolar, torna-se evidente como as competências 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 10 se articulam com os procedimentos e o produto educacional decorrentes dele. De acordo com o proposto, as competências apresentadas pela BNCC são de amplas dimensões, quase como

objetivos gerais a serem alcançados até o final do percurso educativo de cada etapa da Educação Básica (Brasil, 2017).

É observável que as competências para a EF incorporem aspectos que incluem o sujeito em suas dimensões individuais e com o coletivo, incluindo aí as relações de preconceito e intolerância. Neste sentido, a Figura 1 abaixo apresenta sinteticamente as relações entre tais competências e que são significativas aos propósitos desta pesquisa:

Figura 1: Relações entre as competências da BNCC e a EF na perspectiva inclusiva.



Fonte: imagem do autor (2024).

No quadro 2, tem-se as habilidades apresentadas pela BNCC (Brasil, 2017), que versam sobre o eixo temático Brincadeiras e jogos para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Este recorte é pertinente devido aos conteúdos desenvolvidos metodologicamente neste estudo e pelo ano escolar na qual ela foi aplicada:

Quadro 2: Habilidades referentes à unidade temática Brincadeiras e jogos para o 2º ano.

Código	Descrição
EF12EF01	Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas
EF12EF02	Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.
EF12EF03	Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas
EF12EF04	Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais

	tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade
--	---

Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 223).

A habilidade EF12EF01, sendo a primeira das Brincadeiras e jogos do Ensino Fundamental, trata não apenas da apresentação e experimentação de ambos pelas crianças, mas também sua reinvenção, criação, cocriação. É importante, neste sentido, que as crianças, desde os primórdios da Educação Básica, tenham contato com as diversas expressões criadas social e localmente como forma de integrar-se em seu próprio ambiente. Esta perspectiva alude a uma formação em âmbito local, regional, de modo que as crianças vivenciem a história e cultura de seu meio, afinal, como afirma Freire (2020), ninguém ganha a compreensão do todo partindo do todo, primeiro somos seres locais, depois, globais.

A habilidade EF12EF02 apresenta uma clara necessidade de entender as raízes de cada Brincadeira e jogo do contexto, ou seja, aquelas tratadas na habilidade anterior. Deste modo, história e cultura ganham significação consciente, crítica, frente ao modo de produção da realidade.

Já a habilidade EF12EF03 traz consigo dimensões criativas que incorporam estratégias para resolução das brincadeiras propostas. Este aspecto é necessário para que não se construa uma visão utilitarista ou de racionalidade técnica no exercício de atividades diversas, mas seja possível visualizá-las de modo mais autônomo, relacional, contextualizado e dinâmico.

Por fim, a habilidade EF12EF04 suscita um grau de autonomia maior dos estudantes, expressando seus interesses, produzindo alternativas, ou seja, exercitando a criatividade para exercício de atividades em diversos contextos. É notável que os sistemas educacionais brasileiros ainda não estão num nível tanto técnico quanto político propícios para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Diversos autores como Freire e Saviani afirmam que as condições estruturais na educação no Brasil necessita de alterações em sua base, não apenas nas políticas curriculares.

Todas estas práticas pedagógicas, as competências e habilidades apresentadas pela BNCC e as concepções epistemológicas vigentes são (e devem ser) articuladas aos modelos explicativos do desenvolvimento motor nos seres humanos, a fim de subsidiar a prática docente que seja práxis em si mesma, ou seja, prática munida de teoria, explicada pela teoria e vivificadora de tal.

As habilidades elencadas pela BNCC tratam, portanto, das Brincadeiras e jogos como conteúdos em si, todavia, o aprendizado destes conteúdos está relacionado ao desenvolvimento motor dos alunos e que são necessários à sua realização, tendo em vista que ambas dimensões caminham juntas, visto ser o desenvolvimento motor parte integrante de toda a vida dos indivíduos, não apenas em sua trajetória escolar.

2.3. O desenvolvimento motor

O processo de autoprodução de si (Morin, 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2016e; 2016f) dos seres humanos é constituído por múltiplas e complexas facetas. Uma delas é o desenvolvimento cognitivo-sensorial do movimento, ou desenvolvimento motor. Este assunto, caro aos pesquisadores da área da EF, vem sendo desenvolvido com duas macro perspectivas que traçam o desenvolvimento motor ora como um produto das interações dos sujeitos com o meio resultando em suas aprendizagens, ora como um produto inato e de sequenciamento maturacional ao longo da vida do indivíduo.

[...] o desenvolvimento motor é definido por Payne e Isaacs (1987) como sendo o estudo das mudanças do movimento através da vida. Para Haywood (1986), o desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo relativo à idade cronológica, durante o qual o indivíduo progride de um movimento simples, sem habilidade, até o ponto de conseguir habilidades motoras complexas e organizadas e, finalmente, o ajustamento dessas habilidades que o acompanham até a velhice. A grande diferença entre essas duas definições é que a primeira enfoca o produto e a segunda refere-se ao processo de desenvolvimento (Isayama; Gallardo, 2008, p. 76).

Ainda que existam essas concepções divergentes, é uníssono entre diversos autores que os seres humanos passam por um processo de complexificação dos movimentos corporais. Também é indiscutível que este processo é fundamental para que a criança consiga evoluir e se adaptar ao mundo que a cerca, melhorar suas capacidades de movimento possibilitam a integração com o meio e facilita as capacidades básicas para a vida como se alimentar, locomover e aprender.

Neste sentido, é possível distinguir posicionamentos e modelos científicos distintos para o desenvolvimento motor.

[...] vários estudiosos [...] da área apresentaram modelos de desenvolvimento motor, que podem ser visualizados através de fases ou de estágios. Estes modelos foram influenciados pela teoria cognitivista de J. Piaget, que propôs estas ideias para o desenvolvimento cognitivo. É importante enfatizar que esses modelos norteiam grande parte dos trabalhos teóricos e/ou práticos na educação física ou em áreas afins. Essas fases estão associadas ao eixo temporal de vida do indivíduo e têm sido muito utilizadas na educação física

escolar, como meio de os professores estruturarem seus programas em função delas (Isayama; Gallardo, 2008, p. 76).

Portanto, é possível perceber a ausência de um paradigma direcionador para esta área do conhecimento (Kuhn, 2018), entretanto, a influência do pensamento construtivista de Piaget é um fundamento básico para buscar as compreensões pertinentes a este estudo.

Tal pensamento é passível de diálogo com os pressupostos emancipatórios encontrados em Freire (2020; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2022e; 2022f; Freire; Faundez, 2021; Freire; Macedo, 2023) e também em Morin (2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2016e; 2016f), de modo que as concepções construtivistas são um pressuposto incorporado a esta pesquisa e que subsidia tanto a compreensão geral do desenvolvimento motor quanto das suas relações com o direcionamento a PCDs e sua inclusão no seio das práticas de EF.

Dentro destas perspectivas, os autores brasileiros são escassos em abordar as origens e processos do desenvolvimento motor, por isso, pesquisadores como Gallahue (2013) e Clark (1994) tornam-se fundamentais. Todavia, como seus modelos discordam em determinados pontos, faz-se uma breve apresentação do modelo de Clark para, na sequência, utilizar como base as ideias do primeiro.

Clark (1994) descreve as mudanças no desenvolvimento motor em seis principais fases: 1) reflexiva; 2) pré-adaptativa; 3) de habilidades motoras fundamentais; 4) de habilidades motoras específicas do contexto; 5) habilidosa; 6) compensatória. A progressão de um período para o outro vai depender das mudanças nas restrições críticas, onde as habilidades e as experiências adquiridas, no período anterior, servem como base para a aquisição de habilidades posteriores. No entanto, neste modelo, as idades dadas para cada período são apenas estimativas, a ordem dos períodos é que é significativa, e não a idade proposta (Isayama; Gallardo, 2008, p. 77).

Segundo este autor, as habilidades motoras dos sujeitos aparecem em todos os momentos no cotidiano, todavia, são ressaltados sobremaneira nos esportes, jogos e atividades recreativas em geral (Clark, 1994). Como animais culturais que somos, os seres humanos necessitam do seu sistema cognitivo-locomotor desenvolvido tanto para operar suas necessidades básicas: comer e beber (inicialmente precisando caçar, pescar e coletar o próprio alimento), exercitar-se (evolutivamente sendo o meio para alcance de alimento e de sobrevivência), trabalhar (após o processo de fixação das comunidades humanas e desenvolvimento da agricultura e atualmente ressaltadas pelo sistema capitalista), estudar, lazer, etc.

Nos jogos, brincadeiras e esportes, a complexidade motora é evidenciada conforme seu nível de desenvolvimento:

No basquete, por exemplo, o jogador corre, arremessa, recebe, dribla, curva-se e estende-se. Desta forma, o desenvolvimento desses tipos de habilidades é fundamental para um posterior trabalho, nas fases quatro e cinco ou seja: de habilidades motoras específicas do contexto e habilidosa. Por essa razão, concordamos com Seefeldt (1980) ao afirmar que a criança deve desenvolver adequadamente as habilidades motoras fundamentais; pois, se isto não acontecer, ela terá dificuldades de combinar e de modificar estes movimentos em formas de habilidades mais especializadas, com a ocorrência de uma série de erros de execução que poderão ser nitidamente visualizados (Isayama; Gallardo, 2008, p. 77).

Ainda que a construção das habilidades motoras mais vitais possa parecer ocorrer de maneira inata, como afirma Manoel (1994), um grande número de indivíduos não atinge fases de padrão mais complexo que o autor classifica como “padrão maduro”, resultando em perdas significativas de habilidades necessárias ao cotidiano. Concordamos com este autor ao avaliar que na educação formal e, em especial na EF, diversas crianças vêm apresentando dificuldades em desenvolver habilidades motoras fundamentais como correr e pular, haja vista que cada vez mais os ambientes urbanos e o modo de criação dos filhos vêm roubando interações entre as próprias crianças, o que favoreceriam o desenvolvimento de habilidades caras à educação formal.

Já Gallahue (2013) conceitua o desenvolvimento motor como contínuas adaptações ocorridas em dimensão cognitivo-motora devido às exigências físicas, biológicas que indivíduo sofre perante as condições do meio ao longo de toda a vida. Este mesmo autor apresenta as quatro fases do movimento: fase do movimento reflexo, rudimentar, fundamental e especializado. Cada fase representa um período da vida, que está apresentado abaixo no quadro 3, vamos nos atentar a fase do movimento especializado, no estágio de transição que corresponde de 7 a 10 anos, no qual a criança está passando de um movimento fundamental para realizar movimentos especiais nos espaços esportivos e recreativos, como observado no quadro 3. Mesmo que os movimentos de uma determinada fase sejam os mesmos da fase fundamental, a forma de os realizar ocorre com maior precisão e controle.

Quadro 3: Fases do desenvolvimento motor.

FASE	FAIXA ETÁRIA	ESTÁGIO
Fase do movimento reflexo	intrauterina até 4 meses	Estágio de codificação de informações

	4 meses a 1 ano	Estágio de decodificação de informações
Fase do movimento rudimentar	nascimento até 1 ano	Estágio de inibição do reflexo
	1 a 2 anos	Estágio pré-controle
Fase do movimento fundamental	2 a 3 anos	Estágio inicial
	3 a 5 anos	Estágios elementares emergentes
	5 a 7 anos	Estágio de proficiência
Fase do movimento especializado	7 a 10 anos	Estágio de transição
	11 a 13 anos	Estágio de aplicação
	14 anos ou mais	Estágio de utilização do longo da vida

Fonte: Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 69).

A fase do movimento reflexo, que corresponde ao primeiro ano de nascimento, é quando corpo e mente estão habilitando as primeiras codificações e decodificações, lidando com um mundo de sensações e construindo suas formas de lidar com o exterior (Oliveira, *et al.*, 2017). Este período se mistura com a fase do movimento rudimentar e constitui as primeiras manifestações das interações entre sujeito e meio, sujeito e seu ecossistema, ou o que Morin (2016b) denomina de uma ecologia das ações.

Na fase do movimento fundamental, que coincide com a primeira infância, o desenvolvimento motor é mais facilmente detectado, com expressivas modificações na forma e na complexidade dos movimentos, tanto finos como amplos (Santos, Dantas e Oliveira, 2004). Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) evidenciam que tais mudanças se dão no campo emocional, intelectual e afetivo, sendo que estas novas percepções tomam conta da psique da criança, portanto, um período de grandes impactos em sua formação.

Já a fase do movimento especializado se dá a partir da segunda infância até o resto da vida e é nesta fase que os movimentos tendem a assumir seu maior desempenho, de modo que chegam ao auge mediante treinamento e desenvolvimento cognitivo completo. Todavia, existem estados intermediários nesta fase do desenvolvimento motor, principalmente em se tratando do estágio de transição (7 a 10 anos de idade), em que se confundem fase de movimentos especializados e fundamentais (Oliveira, *et al.*, 2017).

Esta pesquisa dá ênfase à fase do movimento especializado no estágio de transição que decorre tanto da faixa etária dos estudantes, sujeitos de nossa investigação, como também devido ao movimento de transição entre fases, incorporar elementos da fase do movimento fundamental.

A fase de desenvolvimento das habilidades motoras especializadas apresenta três estágios: (1) Estágio de transição (estágio de aprender a treinar). **Este estágio é caracterizado pelas primeiras tentativas do indivíduo de refinar e associar habilidades de movimento maduro.** Nesse estágio de transição ou de aprender a treinar, futuros atletas aprendem como treinar para obter melhor habilidade e performance. **Para a maioria das crianças de 8 a 12 anos, este é um período crítico, durante o qual as habilidades de movimento fundamental maduro são refinadas e aplicadas aos esportes e jogos da cultura.** (2) Estágio de aplicação (estágio de treinar a treinar). Durante o estágio de aplicação, o indivíduo torna-se mais consciente de seus dotes e limitações físicas pessoais e, assim, dirige seu foco para determinados tipos de esportes, tanto em ambientes competitivos quanto recreacionais. A ênfase está em aprimorar a proficiência, e; (3) Estágio de aplicação ao longo da vida (estágio de treinar para competir/participar). No estágio de aplicação ao longo da vida – treinar para competir/participar os indivíduos geralmente reduzem o alcance de suas buscas atléticas pela escolha de algumas atividades para se engajar regularmente em situações competitivas, recreativas ou do dia a dia (Teixeira, et al. 2011, p. 2, grifos nossos).

Como pode ser visto em Teixeira *et. al.* (2011), corroborando Gallahue, na fase das habilidades motoras especializadas, a primeira delas, o estágio de transição que vai dos 8 aos 12 (outros autores podem reduzir e/ou antecipar um pouco este intervalo) é um período de extrema importância. Neste momento do desenvolvimento motor da criança vão ser construídas habilidades refinadas que são a base para as práticas de esportes, jogos e brincadeiras.

Pular, correr, equilibrar e equilibrar-se, flexibilidade, especialidade e orientação são habilidades que vão se complexificando nessa etapa tão essencial do desenvolvimento motor. Neste sentido, estudantes com ou sem deficiência necessitam de experimentar, aprender e aplicar de modo intencional, consciente e lúdico os meios pelos quais seu corpo e mente desenvolverão as ferramentas necessárias para lidar com o mundo, com os outros e com a cultura.

Isayama e Gallardo (2008) afirmam que:

A fase mais importante do desenvolvimento motor se encontra na infância, a qual é denominada fase das habilidades motoras fundamentais, e é quando o profissional de Educação Física tem maior chance de trabalhar com as crianças. Por isso, torna-se necessário um maior conhecimento desta fase, por parte desses profissionais, para que se realize um trabalho mais consciente e centrado nos interesses e nas necessidades das crianças (Isayama; Gallardo, 2008, p. 76).

De modo sintético, as fases do desenvolvimento motor propostas por Gallahue e Ozmun (2013), podem ser observadas na figura 2:

Figura 2: Fases do desenvolvimento motor.



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003, p. 69)

É possível observar que o desenvolvimento das habilidades de movimento adquiridas pelos sujeitos se dá dialeticamente em relação ao meio externo, de modo que os fins aos quais as atividades exercidas podem variar, todavia, as estruturas cognitivo-motoras se adequam aos diversos fins (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Convém ainda ressaltar que a natureza do brincar, presente na infância, vai se perdendo na sociedade contemporânea durante a adolescência e vida adulta, quando quase inexistente, é um ambiente tanto de desenvolvimento quanto de aplicação do desenvolvimento motor.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.189) afirmam que “o brincar das crianças é o modo primário pelo qual aprendem sobre seus corpos e potencialidades de movimento. Também é um importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança mais nova”.

Nesta compreensão epistemológica dialética, incorporam-se dimensões tanto inerentes ao sujeito, como aqueles provenientes do ambiente de onde parte sua ecologia das ações, mas tanto teleologicamente, ou seja, quanto aos fins expressos pelos sujeitos cognoscentes na aplicação de suas ações. Esta concepção, presente em Gallahue (2003), é demonstrada pela figura 3.

Figura 3: Análise Transaccional da causa no desenvolvimento motor.



Fonte: Gallahue e Ozmun (2013, p. 22).

Tais aspectos do desenvolvimento motor explorados até aqui consideram crianças neuro e fisiotípicas de modo que os autores supracitados não se aprofundam nas possíveis singularidades de cada condição humana. Entende-se necessário este tipo de estudo, contudo, com base em pesquisas em buscadores como *Google* acadêmico, percebe-se existir uma lacuna na pesquisa científica quanto ao desenvolvimento motor de crianças cadeirantes. Sendo assim, os dados tratados por Gallahue e Ozmun (2003) são base para este estudo, mesmo com suas claras limitações.

Dos ínfimos estudos que possam apresentar breve contribuição aqui, cita-se apenas Martins *et. al.* (s/d) que trata do perfil psicomotor de pacientes com mielomeningocele.

Dentre as 4 crianças, 2 apresentaram idade motora e cronológica compatível não havendo atraso em seu desenvolvimento não apresentavam Hidrocefalia associada, e 2 apresentaram incompatibilidade entre idade motora e cronológica. A criança A.M.S. atingiu classificação “muito superior” nas áreas de esquema corporal/rapidez e organização espacial e “superior” em organização temporal e a criança C.V. obteve classificação “superior” em organização espacial e “normal alto” em organização temporal, essas crianças obtiveram um bom desempenho e índice superior classificados pela EDM. As 2 crianças que apresentaram atraso se classificaram com índice motor considerado inferior obtiveram classificação “muito inferior” em esquema corporal/rapidez e “normal baixo” em organização espacial e organização temporal. A média de atraso na comparação entre a idade

motora e cronológica destas crianças foi de 4 anos na criança BLS e de 2 anos e 9 meses na criança MVB (Martins *et. al.*, s/d, p. 1061).

Este trecho evidencia como o desenvolvimento motor é tão singular quanto cada criança pode ser que deixa claro como os parâmetros levantados de acordo com a bibliografia são por si só generalizações quantitativamente tratadas que podem auxiliar nas análises qualitativas que devem ser a base para discussões dessa natureza.

Crianças neurotípicas e deficientes passam pelas mesmas fases do desenvolvimento motor, entretanto, existem singularidades de cada um desses sujeitos relacionadas às suas condições orgânicas. Assim, corrobora-se a visão piagetiana de que existe certas regularidades no desenvolvimento humano da qual todos, sendo ontologicamente seres biológicos, estão submetidos. Isso não significa que o desenvolvimento cognitivo ou motor seja linear, nem tampouco que seja predeterminado, todo e qualquer processo humano está relacionado com o meio ao qual ocorre e condicionado às influências externas.

Nesse sentido, as discussões traçadas até aqui têm o intuito de subsidiar as considerações acerca da inclusão de estudantes cadeirantes nas aulas práticas de EF com ênfase no contexto das Brincadeiras e jogos. Assim, faz-se tornar evidente que as concepções epistemológicas se dão no campo das relações entre sujeito e ambiente, dialeticamente, portanto, cognitivista. Assim, não são aceitas visões reducionistas que incorporam um inatismo ou desenvolvimento que responsabilizam o sujeito por sua defasagem frente a parâmetros inviáveis conforme seu desenvolvimento; nem tampouco visões empiristas que reduzem o sujeito aos estímulos externos como se biologia e a cognição humanas fossem onipotentes frente ao condicionamento.

Isayama e Gallardo (2008) apresentam uma análise de pesquisas realizadas com estudantes com deficiências quanto ao desenvolvimento motor.

Nabeiro (1993) estudou a questão da análise dos movimentos em crianças portadoras de deficiência. Esse trabalho teve por objetivo verificar o nível de desenvolvimento e a influência do ambiente sobre o comportamento da estrutura de movimento, em crianças portadoras de Síndrome de Down. Esse estudo transversal teve como sujeitos 27 crianças de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos, pertencentes a Apae de São Paulo, portadoras de Síndrome de Down, com deficiência moderada. Elas foram observadas na atividade de arremessar um material por cima do ombro. As crianças realizaram o arremesso por cima do ombro em quatro diferentes situações: 1) com alvo fixo, onde as crianças escolhiam o local de arremesso; 2) com alvo fixo e o sujeito arremessando de um local determinado; 3) com sujeito

permanecendo em local determinado, podendo arremessar onde desejasse, ou seja, não havia alvo; 4) com local determinado, onde ele devia arremessar num alvo móvel.

Durante as filmagens, procurou-se dar um aspecto lúdico à situação, tentando buscar espontaneidade por parte das crianças. Os sujeitos foram filmados individualmente e, para a análise dos movimentos, foi utilizado, como base, o estudo realizado por Roberton (1987).

A autora concluiu que: 1) de forma geral, as crianças portadoras de Síndrome de Down demonstram estar no estágio inicial da habilidade arremessar por cima do ombro, o que leva a caracterizar um atraso em relação ao esperado para crianças normais nesta faixa etária; 2) outra observação feita é a de que devemos respeitar as fases de desenvolvimento da criança, procurando elaborar propostas de atividades de acordo com o seu desenvolvimento (Isayama; Gallardo, 2008, p. 80).

Tais conclusões corroboram com o que vem sendo defendido até então e dão os subsídios teóricos necessários à pesquisa. Assim, apresentam-se os pressupostos metodológicos na próxima seção.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa empreendida é de natureza qualitativa para a qual se utiliza da abordagem da pesquisa-ação, tem por foco um estudo de caso, os dados constituídos por meio da observação participante, gravações de vídeo e entrevista semiestruturadas.

A pesquisa qualitativa se caracteriza epistemológica e metodologicamente por uma abordagem voltada a compreensão das nuances da realidade social, de modo que tanto o objeto de pesquisa quanto os dados constituídos trazem consigo a indissociação entre sujeito e objeto, já que os fenômenos, conforme aponta Freire (2021a, 2022a), são constituídos das relações dialéticas entre corpos conscientes e a realidade objetiva, externa.

Essa metodologia de pesquisa é frequentemente utilizada em pesquisas do campo histórico e social, incluindo as pesquisas em educação, já que os eventos sociais apresentam uma complexidade factual influenciada pelas subjetividades, e, quase sempre, não redutíveis à dados numéricos ou tratamentos estatísticos (Zanella, 2011; Goldenberg, 2011; Creswell, 2014; Dourado; Ribeiro, 2021; Magalhães Júnior; Batista, 2021).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa apresenta

[...] estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (Creswell, 2014, p.49).

Considerando o objeto desta pesquisa e as implicações subjetividade-objetividade da pesquisa qualitativa, este estudo utiliza a abordagem de pesquisa-ação que une em si a dialeticidade entre teoria e prática, entre pesquisa e extensão, uma concepção de práxis freiriana (Freire, 2020; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2022e; 2022f; Freire; Faundez, 2021; Freire; Maceado, 2023). Assim,

Mediante a pesquisa-ação – uma concepção de pesquisa que, desde o início, se define por incorporar a ação como sua dimensão constitutiva –, o pesquisador em educação não deixa dúvidas sobre a relevância conferida à

prática em seu processo de investigação. Tratar-se-ia, assim, de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último (Miranda; Resende, 2006, p. 511).

Deste modo, a pesquisa-ação estuda um fenômeno social e busca modificar a realidade estudada e inferir os resultados sobre o contexto de sua abordagem. Por isso, aqui se faz necessário a metodologia qualitativa de pesquisa-ação para que o pesquisador adentre o âmbito educacional e interfira sobre as práticas de ensino e inclusão de estudantes cadeirantes nas aulas de Educação Física.

Acreditamos que não basta observar como se dá esta realidade em questão, mas também, a partir da proposição de atividades, recursos e modelagens de aula, se faz necessário avaliar, como estas possibilitam o desenvolvimento motor, psíquico e social dos estudantes cadeirantes, pensando não em estratégias segregacionistas, mas inclusivas e participativas com os demais estudantes. Nessa perspectiva, entendemos que epistemologicamente essas implicações reconhecem:

[...] o quanto é importante que a pesquisa-ação se posicione como crítica ao objetivismo estéril próprio do positivismo, e que possa buscar, na perspectiva compreensiva, uma apreensão da relação entre sujeito e objeto que contemple essas polaridades reciprocamente referidas e contraditórias. Está em causa, portanto, a natureza da relação entre sujeito e objeto nas ciências humanas e sociais. Adorno (1995) lembra que a separação entre sujeito e objeto, ao mesmo tempo real e aparente, se torna ideologia sempre que for fixada sem mediação. Por isso, deve-se evitar incorrer na armadilha de, ao se contrapor ao primado da objetividade, resvalar no subjetivismo (Miranda; Resende, 2006, p. 516).

Desta forma, conforme defendido por teóricos de corrente crítica e pós-crítica, não se considera que a união entre teórica e prática, entre pesquisa e intervenção, invalide o movimento epistêmico-metodológico da pesquisa, ao contrário, entende-se como elemento necessário e que possibilita uma complexidade maior que aquela desenvolvida por estudos meramente empíricos.

Nessa perspectiva, a opção metodológica deste estudo, discorda de uma visão objetivista, assim como se recusa a uma abordagem subjetivista em que a interferência do pesquisador torne o estudo enviesado e comprometa a integridade ética, política e estética dos resultados, tendo em vista que o pesquisador é também participante da pesquisa, pois elas serão desenvolvidas no grupo com o qual atua.

Considerando que os dados serão coletados mediante observação participante do pesquisador, que é docente de Educação Física e orientará a professora da classe para o desenvolvimento das atividades propostas. Este tipo de observação faz com que, na linha da pesquisa-ação, haja certa interferência do pesquisador junto ao grupo.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "pesquisa dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Lüdke; André, 2013, p. 26).

Assim, além da observação participante, realizaram-se gravações em vídeo das aulas desenvolvidas pela professora e depois do desenvolvimento das atividades de intervenção. Também se utilizou se entrevista semiestruturada com a professora regente e com a estudante cadeirante. O modelo de entrevista semiestruturada utilizada na pesquisa pode ser observado no Apêndice E.

Nesse contexto, a pesquisa se desenvolveu na escola Municipal Souza Naves, de um município situado na região noroeste do Estado do Paraná, em uma classe do 2º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais, composta por 23 alunos de 8 anos de idade e um deles é cadeirante. A escolha da turma para a pesquisa do tipo estudo de caso se deu pela presença de uma estudante cadeirante na turma, sendo que os aspectos que compreendem todo o escopo da pesquisa: temática, caso particular, loco da pesquisa, etc., são elementos que correspondem aos anseios e familiaridades também do pesquisador.

O estudante que é referência para essa pesquisa é uma aluna do sexo feminino, com 08 anos de idade com um histórico médico de mielomeningocele e hidrocefalia, condições que resultaram em paraplegia. Apesar dessas condições, ela apresenta uma leve movimentação nos membros inferiores. Embora essa mobilidade seja limitada, ela reflete a variação na resposta individual ao tratamento e ao manejo da mielomeningocele desde o início.

O acompanhamento dessa jovem é fundamental para entender como atividades adaptadas no campo de brincadeiras e jogos podem beneficiar o desenvolvimento motor de crianças cadeirantes. A pequena mobilidade que ela demonstra destaca a importância de estratégias personalizadas para promover a funcionalidade e o bem-estar. Esses dados são essenciais para construir um produto

educacional que apoie a inclusão e o progresso contínuo desses estudantes no ambiente escolar.

Para tanto, a pesquisa se desenvolveu da seguinte maneira:

I – Inserção do pesquisador na sala de aula participando nas atividades propostas pela professora.

Essa etapa teve como objetivo manter uma aproximação do grupo classe e uma maior familiaridade com a rotina e possibilidades da turma, bem como com a professora regente e a professora auxiliar. Para tanto, foram realizadas observações de duas aulas de EF em que a estudante cadeirante estava presente, sendo a aula presidida pela professora da disciplina em questão e auxiliada pela professora de apoio que intervém para sanar as necessidades da estudante cadeirante.

Neste primeiro momento de aproximação do pesquisador no loco da pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a estudante cadeirante para levantar sua visão sobre as atividades e os interesses frente à disciplina de EF. O roteiro inicial da entrevista semiestruturada realizada com a estudante se desenvolveu conforme o disposto no Apêndice E.

Além disso, como forma de constituir dados qualitativos para planejar os mecanismos de intervenção, foram realizadas algumas breves anotações quanto ao desempenho da estudante nas atividades realizadas nessas duas aulas de cinquenta minutos de observação. Os dados de relevância que foram levantadas nas observações seguem o modelo da ficha presente no Apêndice F. Tais considerações foram tomadas não de forma isolada, mas pareadas com o histórico médico da estudante conforme dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada realizada com a professora de EF.

II – Planejamento das atividades e preparação dos recursos para desenvolvimento das atividades.

Esta fase, considerou os dados da observação realizada para elaborar as atividades e criar recursos a serem utilizados nas proposições.

III – Apresentação das atividades e recursos para a professora regente da sala de aula.

A apresentação objetivou verificar a compreensão, por parte da professora, das proposições feitas, bem como verificar a necessidade de qualquer alteração que fosse necessária.

IV – Acompanhamento pelo pesquisador da aplicação dos recursos e atividades sugeridas com a turma.

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas pela professora regente da turma que as desenvolveu com a professora de apoio para auxiliar na aplicação das atividades com a criança cadeirante. O pesquisador manteve suas atividades na interação com a turma, proposição das intervenções e observação de seu desenvolvimento para constituir os dados.

Nesta etapa, o pesquisador observou como os recursos foram aplicados nas atividades sugeridas, bem como a reação do grupo classe.

Essa fase caracterizou-se também pelas interações necessárias ao longo do desenvolvimento da atividade, com a professora e estudantes.

V – Coleta dos resultados da aplicação.

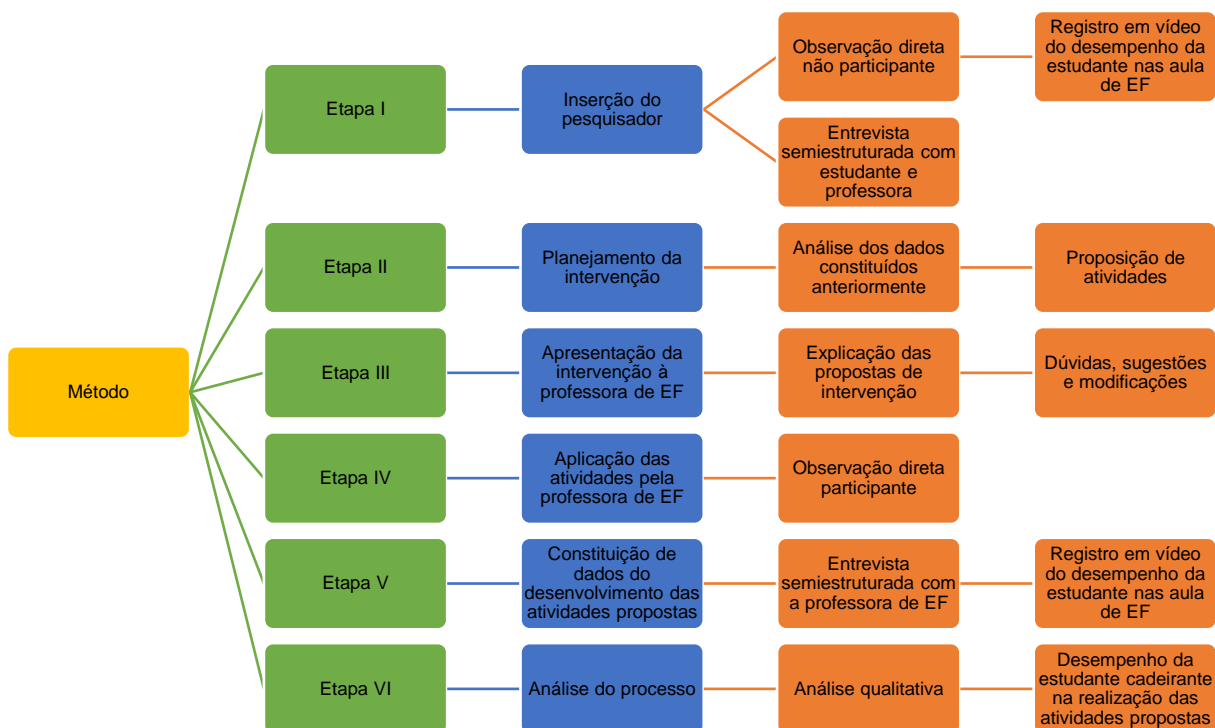
Após a aplicação das atividades, o pesquisador conversou com a professora e anotou as observações e/ou sugestões referente às potencialidades didáticas dos mecanismos sugeridos.

VI – Análise do processo.

Nessa fase, foi empreendida a análise dos dados coletados que serviram de base para a avaliação das proposições e possíveis encaminhamentos. Os dados foram analisados qualitativamente com base em entrevista não estruturada com a professora regente da turma.

A figura 4 apresenta o desenvolvimento da pesquisa conforme as etapas de sua realização.

Figura 4: Procedimentos metodológicos da pesquisa.



Fonte: imagem do autor (2024).

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas pela professora regente da turma, sendo esta acompanhada por uma professora de apoio para auxiliar na aplicação das atividades com a criança cadeirante. O pesquisador manteve suas atividades concentradas na interação com a turma, proposição das intervenções e observação de seu desenvolvimento para constituir os dados.

Ao longo de toda a pesquisa, houve diálogo entre pesquisador e professora para que as intervenções fossem manejadas, adequadas, aplicadas e reavaliadas continuamente.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê em Ética da Pesquisa e os documentos que atestam a veracidade são apresentados no Anexo A. O estudo foi submetido e autorizado à gestão da Secretaria Municipal de Educação do município de Umuarama (Apêndice G); também submetido e autorizado pela gestão escolar do loco do estudo (Apêndice H). Professores, pais e responsáveis tomaram conhecimento e concordância do estudado conforme consta nos Apêndices B e C.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentadas as aplicações das aulas e seus desdobramentos envolvendo as atividades de intervenção propostas pelo pesquisador. Neste sentido, serão apresentados os planejamentos das aulas e as considerações oportunas obtidas em cada uma delas, cujos dados comporão o produto educacional subsequente.

De antemão, consideram-se algumas limitações deste estudo e que são necessárias de serem ressaltadas. Primeiro, como todo e qualquer estudo qualitativo, as inferências resultantes desta pesquisa não podem ser generalizadas já que o estudo trata de um caso particular, como delimitado na seção anterior como sendo um estudo de caso. Neste sentido, faltam dados quantitativos para sustentar generalizações, entretanto, as considerações são tão válidas quanto e podem subsidiar outras pesquisas com perspectivas ou objeto de pesquisa semelhantes.

Outra limitação da pesquisa versa acerca do tempo de estudo. Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, o pouco tempo de realização da investigação, da intervenção e da análise posterior não pode ser amplo. Nesse sentido, é válido apontar que o tempo também é um fator limitante deve ser levado em conta já que o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem não são, na maioria dos casos, equitativos, já que a aprendizagem é um fenômeno complexo, variável e multifacetado.

4.1. Aula 1

Aula desenvolvida aos dezessete de maio de dois mil e vinte e três. As descrições das atividades da aula são apresentadas nos quadros 4, 5, 6 e 7.

Quadro 4: Atividade “Equilíbrio”

EQUILÍBRIO
Descrição
<p>Forme fileiras com os estudantes de forma que haja espaço suficiente para a realização da atividade.</p> <p>a) Posição do saci: o estudante eleva a perna esquerda para trás, ficando equilibrado apenas na perna direita. No primeiro momento o professor conta até 3 e verifica quem conseguiu manter por esse período. Após algumas rodadas conte até 5.</p> <p style="text-align: center;">Figura 5: Execução da posição do Saci pé direito. Figura 6: Execução da posição do Saci pé esquerdo.</p>



Fonte: imagem do autor, 2023.

b) Realize a mesma atividade invertendo as pernas.

c) Posição do avião: eleve a perna esquerda para trás, incline o tronco para a frente e eleve os braços a frente no primeiro momento o professor conta até 3 e verifica quem conseguiu manter por esse período. Após algumas rodadas conte até 5.

Figura 7: Posição do Avião para esquerda. Figura 8: Posição do Avião para direita.



Fonte: Baamboozle (s/d).

d) Realize a mesma atividade invertendo as pernas.

Adaptação inclusiva

Na “posição do saci”, o objetivo principal é o equilíbrio através da estabilização do corpo, para isso o professor deve entregar um peso apropriado a faixa etária da aluna para segurar com o braço estendido lateralmente, o peso vai causar um desequilíbrio lateral que deve ser corrigido pela aluna cadeirante, o braço oposto deverá estar estendido lateralmente para ajustar o ponto de equilíbrio.


Na atividade 1 exercício C “posição do avião”, o deslocamento do centro de gravidade é longitudinal, para isso deve utilizar dois pesos igual e solicitar a aluna que se incline para frente até onde se sentir segura e confortável mantendo os pesos seguros na mão com os braços estendidos a frente, para segurança da aluna uma pessoa deve segurar atrás da cadeira para evitar acidentes.

Recursos

Peso entre 300g a 1 Kg.

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Quadro 5: Atividade “Rolamento para frente”

ROLAMENTO PARA FRENTE
Descrição
<p>O estudante deve se agachar e fazer uma bolinha com o corpo (queixo e pernas no peito), as mãos devem ficar espalmadas no solo um pouco à frente dos pés. O estudante fará uma impulsão para a frente sem desfazer a bolinha do corpo, tocará primeiro no solo as costas e depois a lombar e o quadril. Para finalizar o movimento, o estudante ficará com os pés juntos e fará força para cima, para ficar em pé.</p> <p style="text-align: center;">Figura 9: Rolamento.</p>  <p style="text-align: center;">Fonte: blog ginastica olímpica educa, 2014.</p> <p>Para dar apoio, o professor deverá colocar uma das mãos sobre o posterior da coxa na porção distal e a outra na nuca do estudante. O professor dará uma leve ajuda (com as mãos) ao estudante, dando impulso para realizar o movimento e que não toque o pescoço no momento do rolamento. Utilize colchonetes ou tatame para amortecer o rolamento.</p> <p>É muito importante que na primeira rodada o professor dê apoio ao estudante, assim, observará aqueles que fazem corretamente e os que fazem com erros na execução.</p>
Adaptação inclusiva
<p>Devendo avaliar a limitação, amplitude de movimento e motivo da lesão do aluno, o professor deverá avaliar a possibilidade ou não de realizar, junto ao levantamento feito previamente sobre o prontuário.</p> <p>Caso seja possível, o professor deverá utilizar, quando disponível, uma bola suíça pequena para que o aluno se deite sobre a bola e com as mãos segure firme, no momento do giro o professor terá uma mão sobre a cabeça para proteção e o giro deverá ser por cima do ombro do aluno, que terá suas pernas estabilizadas pelo professor segurando pela panturrilha.</p> <p>Outra opção para realizar, o aluno deitado sobre um banco, puxando o corpo aos poucos para frente com as mãos, quando seu quadril chegar próximo da ponta do banco deve trazer a cabeça para baixo e segurar firme com as mãos, então o professor deverá trazer devagar suas pernas enquanto o aluno faz o movimento de bola com o tronco, sendo as pernas seguradas pelo professor, na altura da panturrilha, para que não bate ao chão com velocidade.</p>
Recursos
Bola suíça e/ou banco

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Quadro 6: Atividade “Rolamento lateral”

ROLAMENTO LATERAL

Descrição
Com os alunos em fila, o professor deve deixar uma sequência de colchonetes formando um caminho, os alunos deitados devem realizar um rolamento lateral seguindo este trajeto de colchonetes até o final e retornar para o final da fila.
Adaptação inclusiva
Para o aluno cadeirante o professor estará segurando seus pés e girando conforme for avançando com o tronco (caso necessário), para isso o professor deve instruir sobre a utilização de braços e cotovelos na impulsão para o giro do tronco
Recursos
Não necessita de materiais adicionais

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Quadro 7: Atividade “Queimada individual”

QUEIMADA INDIVIDUAL
Descrição
O jogo acontece na quadra, a criança deve conseguir pegar a bola e quando ela estiver em sua posse, tentar queimar as demais crianças (acertando a bola nelas). Para isso, a criança que está com a bola não pode dar nenhum passo, e as demais crianças podem se movimentar pelo espaço delimitado.
A criança queima quando joga a bola e a mesma atinge direto a outra criança, caso a bola caia no chão, qualquer criança pode pegar a bola, e logo que dominam a bola, elas devem tentar queimar as demais.
Adaptação inclusiva
Para a aluna cadeirante, será permitido queimar nas rodas, ela pode utilizar outras partes da cadeira para se defender, para pegar a bola do chão o professor que estará junto, empurrando caso a aluna tenha dificuldades, pega e a entrega para realizar o arremesso.
Recursos
Não necessita de materiais adicionais

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

4.2. Aula 2

Aula desenvolvida aos vinte e dois de maio de dois mil e vinte e três. As descrições das atividades da aula são apresentadas nos quadros 8, 9 e 10.

Quadro 8: Atividade “Treinando a rebatida”

TREINANDO A REBATIDA
Descrição
<p>Com os alunos organizados em filas, o professor deve passar as seguintes instruções:</p> <p>a) se posicionar ao lado da bola com as pernas um pouco abertas, o destro se posiciona do lado esquerdo e o canhoto se posiciona do lado direito (figura 10).</p> <p>b) o destro faz a pegada com a mão direita abaixo da esquerda e o canhoto faz a pegada com a mão esquerda abaixo da direita (figura 11).</p> <p>c) para realizar a tacada, faz-se um balanço para trás e para a frente com o taco acertando a bola em direção ao alvo (figura 12).</p> <p style="text-align: center;">Figura 10: Posicionamento. Figura 11: Pegada. Figura 12: Movimento.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div> <p style="text-align: center;">Fonte: Myloview (s/d). Fonte: golficity (2017). Fonte: Freepik (s/d).</p> <p>d) entregar um taco (cabo de vassoura) para cada aluno treinar a pegada no taco e o movimento da tacada.</p> <p>Após isso será realizada uma tacada, em direção ao professor que estará a 3 m de distância, após será passado ao próximo da fila que deve realizar a mesma atividade.</p>
Adaptação inclusiva
<p>Para o aluno cadeirante, será utilizado o taco descrito na atividade seguinte.</p>
Recursos
<p>Taco, bola de golfe ou tênis de mesa e giz para marcação.</p> <p style="text-align: center;">Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).</p>

Quadro 9: Atividade “Chegando perto”


GOLFE: CHEGANDO PERTO
Descrição
<p>Dividem-se os alunos em 3 equipes enfileiradas uma ao lado da outra, coloca-se um taco e uma bolinha para o primeiro de cada equipe.</p> <p>Um alvo desenhado no solo para cada equipe. Ao sinal do professor, cada aluno terá que realizar uma tacada na bolinha, com objetivo de fazer a bolinha parar dentro ou mais próximo possível do alvo no solo.</p> <p>Cada jogador terá direito a três tacadas (se necessário) e deverá esperar a autorização do professor. Marcará ponto para sua equipe quem conseguir deixar a bolinha dentro ou mais próximo possível do alvo.</p> <p>Sendo assim, se um jogador conseguir encaçapar a bola na primeira tentativa, terá que esperar os outros realizarem até três tacadas. Os alunos precisam esperar a bola parar para a realização da próxima tacada.</p>
Adaptação inclusiva
<p>A cadeira deve ser estabilizada com o auxílio do professor de apoio, professor de turma ou um aluno se permitido pelo professor, que deve segurar na manopla da cadeira para impedir que ela gire quando o aluno realizar o movimento, desta forma ele terá mais firmeza para realizar o movimento sem que a cadeira se mova.</p> <p>Neste formato o professor poderá encaixar e utilizar o mesmo material diversas vezes, adaptando a atividade e também o aluno, deixando-o mais curto ou longo conforme cada atividade, este não deve ser colado, apenas encaixado para que o professor possa modificar e guardar em diversas opções.</p> <p>Nesta situação o cabo será utilizado apenas para rebater, porém, será utilizado o cabo para diversas atividades, modificando apenas a ponta, onde podem ser utilizadas pontas apropriadas para pegar objetos no chão, controlar bola ou equilibrar objetos, essas pontas serão confeccionadas com materiais leves, resistentes e seguros para a prática como no exemplo acima.</p>
Recursos
<p>Para esta atividade será utilizado 3 a 4 pedaços de cano soldável, com dimensões de 25 mm com 25 cm de comprimento cada uma (figura 13), este será unido com luvas de 25 mm (figura 14) até uma melhor adaptação à altura da aula, curva soldável 25 mm (figura 15) e dois pedaços de cano soldável 25 mm um com 5 cm para união da curva com a haste principal e outro com 10 cm que será utilizado para bater na bola.</p> <p>A haste principal em sua ponta, deve ser colocado uma tampa soldável de 25 mm (figura 16) e envolto com EVA (figura 17) que deve ser colado para maior conforto do aluno.</p>
<p>Figura 13: Cano PVC. Figura 14: Luva de PVC. Figura 15: Curva 90° PVC.</p>

<p>Fonte: Hidraconex (s/d). Fonte: SP materiais de construção (s/d). Fonte: Hidraconex (s/d).</p>

Figura 16: CAP / tampão.



Figura 17: Folhas de EVA.



Fonte: Eletrica MC Distribuidora (s/d). Fonte: Butiello (s/d).
Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Figura 18: Bengala manipuladora completa. Figura 19: Bengala manipuladora
variação 1. Figura 20: Bengala manipuladora variação 2.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Quadro 10: Atividade “Pega rabo”

PEGA RABO
Descrição
<p>No 1º momento as crianças serão divididas em 2 grupos da mesma quantidade, sendo um grupo de pegadores e outro de fugitivo;</p> <p>Os fugitivos deverão colocar um rabo confeccionado de barbante ou TNT, como se fosse uma calda. Depois deverão espalhar-se pela quadra, e os pegadores terão certo tempo para arrancar o rabo de todos sem segurar nenhuma criança.</p> <p>Ao concluírem, deverá ser anotado o tempo e invertem-se as equipes, os fugitivos serão pegadores e os pegadores serão fugitivos. Vencerá a equipe que conseguir arrancar todos os rabos em menos tempo.</p> <p>No 2º momento todos deverão ganhar os rabos e todos correrão na tentativa de arrancar quantos rabos conseguirem. Será considerado o vencedor aquele que arrancar o maior número de rabos.</p>
Adaptação inclusiva
<p>Para a aluna cadeirante, será utilizado aquela haste de PVC citada nas atividades de esporte, porém com apenas uma extensão para não ficar muito longo e em sua ponta colocar EVA para a proteção em possível contato, sobre o EVA fazer uma “bola” de fita com o lado colante voltada para fora, esta será para tentar prender o TNT dos alunos, caso cole o aluno deverá entregar o TNT, o TNT da aluna cadeirante deve ficar em uma das manoplas para que os alunos consigam ter acesso e o professor possa empurrar o aluno.</p>
Recursos
<p>Haste mencionada na atividade de esporte de PVC, EVA, TNT e Fita crepe</p>

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

4.3. Aula 3

Aula desenvolvida aos vinte e quatro de maio de dois mil e vinte e três. As descrições das atividades da aula são apresentadas nos quadros 11, 12 e 13.

Quadro 11: Atividade “Boliche de fases”

BOLICHE DE FASES	
Descrição	
<p>Os alunos serão divididos em dois grupos e cada grupo organizados em colunas, cada aluno pode realizar um arremesso e após o arremesso deve organizar novamente os pinos, se necessário.</p> <p>Cada fase será composta por um desafio diferente e para passar para a próxima fase o aluno terá que derrubar todos os pinos da fase atual em uma única jogada, para que sua equipe passe para a próxima fase, vencendo o desafio quando a equipe passar pelas quatro fases.</p> <p>1 Fase: 6 pinos em formato triangular com 5 cm de distância entre cada pino, ficarão a uma distância de 3 metros da coluna.</p> <p>2 Fase: 4 pinos em formato triangular com 5 cm de distância entre cada pino, ficarão a uma distância de 5 metros da coluna.</p> <p>3 Fase: 2 pinos em formato triangular com 5 cm de distância entre cada pino, ficarão a uma distância de 6 metros da coluna.</p> <p>4 Fase: 1 pinos em formato triangular com 5 cm de distância entre cada pino, ficarão a uma distância de 10 metros da coluna.</p>	
Adaptação inclusiva	
<p>Para esta atividade deve ser considerada a mobilidade e limitações de movimento, caso uma limitação maior poderá ser utilizado dos cabos de vassouras apoiado na perna, estes deve ser preso um ao outro por fita, na largura adaptada ao tamanho da bola a ser utilizada. Caso a limitação seja mínima poderá fazer o arremesso segurando ao lado da cadeira, sendo está estabilizada pelo professor*.</p>	
<p>Figura 21: Cadeirante 1 com maiores limitações. Figura 22: Cadeirante 2 com maiores limitações.</p>	
	
<p>Fonte: SESC – PR (2022).</p>	<p>Fonte: Amazon (s/d).</p>

Figura 23: Cadeirante com menores limitações.



Fonte: Freepik (s/d).

*Importante a estabilização da cadeira, será segurando pela manopla para evitar que ela se mova.

Recursos

2 cabos de vassoura e fita, se necessária canaleta para a bola.

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Quadro 12: Atividade “Ponte”

PONTE

Descrição

Reúna os estudantes e apresente o movimento da ginástica conhecido como “ponte”.

Peça que se sentem no chão em cima de colchonetes, com os dois joelhos flexionados e apoiando os pés no colchonete, as mãos e os braços devem ficar apoiados no solo ao lado do corpo na altura do quadril.

Em seguida, peça que elevem o quadril do solo, contando ainda com auxílio e apoio das mãos e dos pés, empurrando o chão para se manter na posição. Nessa posição os estudantes poderão ser desafiados a ficar em três apoios, isto é, tirando um ponto de contato do solo.

Para essa atividade pode-se também solicitar aos estudantes que se posicionem em duplas. Enquanto um faz a ponte, o outro rasteja por baixo, sem tocá-la

Adaptação inclusiva

Para esta atividade, utilizando uma bola suíça pequena, o aluno se deitará sobre esta bola que deve ser estabilizada pelo professor e realizará o movimento de ponte, tentando apoiar as mãos e os pés no solo com auxílio do professor, que deve ser manter a bola estável e os pés em contato com o chão, segurando pelos joelhos ou pés.

Recursos

Colchonete e bola suíça.

Figura 24: Bola suíça.



Fonte: Dreamstime (s/d).

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Quadro 13: Atividade “Arremesso de peso”

ARREMESSO DE PESO

Descrição

Com um círculo de 2,1 metro de diâmetro, o professor demonstrará a atividade para todos os alunos devendo estes iniciar o movimento de costas para onde será arremessado, iniciar com um giro alternando os pés e arremessar a bola o mais longe possível na área do setor estabelecido.

Para o arremesso poderá ser utilizada bola de borracha de iniciação, bola de meia e areia ou outro objeto circular com até 1kg de peso.

Adaptação inclusiva

Para realizar a atividade com segurança para a aluna cadeirante e seguir os moldes de uma competição paraolímpica, o professor deverá utilizar um cabo de vassoura e colocá-lo no buraco da trava de voleibol, seguindo para uma estabilização da cadeira que pode ser pelos freios dela se disponível ou pelo professor que deverá segurar para evitar a sua movimentação, a aluna deve segurar neste cabo com a mão contrária a mão que será utilizada no arremesso, para dar apoio.

Ao sinal do professor, deverá utilizar o cabo como apoio e arremessar o objeto o mais longe possível.

Figura 25: Arremesso de peso masculino. Figura 26: Arremesso de peso feminino.



Fonte: Agência Brasil (2021). Fonte: Esportepe (2021).

Recursos


Cabo de vassoura e o “peso”.

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

4.4. Aula 4

Aula desenvolvida aos vinte e nove de maio de dois mil e vinte e três. As descrições das atividades da aula são apresentadas nos quadros 14, 15 e 16.

Quadro 14: Atividade “Supino deitado”

SUPINO DEITADO
Descrição
<p>Figura 27: Supino.</p> 
<p>Fonte: gerada por Microsoft Designer em 02 de setembro de 2024.</p> <p>O objetivo da atividade é demonstrar uma modalidade paraolímpica aos alunos, para isso os alunos estarão deitados sobre dois colchonetes, estes deverão fazer o movimento de flexão de cotovelo trazendo a barra até próximo ao peito e estender novamente completamente os cotovelos a para retirada da barra pelo professor.</p>
Adaptação inclusiva
<p>Para a aluna cadeirante será necessário somente estabilizar os membros inferiores, que devem estar flexionados com os pés no chão e o professor segurando em seus joelhos para estabilizar</p>
Recursos
<p>1 cabo de vassoura, par de garrafas PET de 1 kg, 2kg e 3kg, para acréscimo de carga.</p>

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

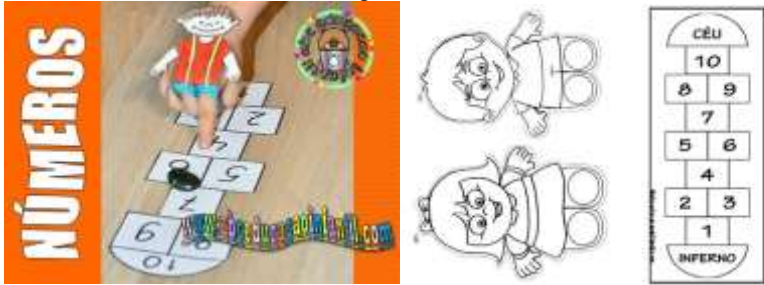
Quadro 15: Atividade “Peteca sentado”

PETECA SENTADO
Descrição
<p>O professor deve amarrar uma corda de um poste do voleibol ao outro a uma altura de 80 cm do chão ou utilizar uma rede de voleibol, utilizando a linha dos 3 m da quadra de voleibol os alunos, divididos em dois grupos, deverão se sentar neste espaço.</p> <p>O saque será do local que o aluno se encontre, marca ponto quem arremessar a peteca com as mãos e ela cair no chão da quadra adversária, o time adversário para impedir, poderá se arrastar com o quadril no chão utilizando os braços e tentar segurar a peteca para devolver a quadra adversária e tentar seu ponto, vence a equipe que fazer 2 sets de 10 pontos, mudando de quadra ao final de cada set.</p>

Adaptação inclusiva
Para a aluna cadeirante, será avaliada a sua forma de lesão sempre, para identificar a possibilidade ou não de se fazer no chão junto dos alunos, caso não seja possível ela poderá realizar na cadeira, colocando alguém no outro time sentado em uma cadeira para deixar igualado as situações.
Recursos
Peteca, corda, cadeira e traves de voleibol.

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Quadro 16: Atividade “Amarelinha de dedos”

Amarelinha de dedos
Descrição
<p>Figura 28: Amarelinha de dedos. Figura 29: Desenho da amarelinha de dedos.</p>  <p>Fonte: Pre-texts (s/d). Fonte: Goldfizh (s/d).</p> <p>Está é uma possibilidade de adaptação da amarelinha tradicional, para a vivencia da aluna com deficiência e também dos demais alunos. Para a realização da amarelinha, poderá ser desenvolvida pelos professores e demais alunos o jogo de amarelinha para se jogar utilizando a mão, para isso, será necessário folha de papel sulfite para o jogo e para a construção do boneco que vai nos dedos do aluno.</p>
Adaptação inclusiva
Nesta atividade é uma variação proposta para a amarelinha para trabalhar seus conceitos e vivencias
Recursos
Folha com a atividade impressa e tesoura.

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

4.5. Aspectos norteadores das atividades programáticas

Conforme delineado nas seções anteriores, as atividades escolhidas e desenvolvidas foram manejadas de acordo com alguns pressupostos que balizam o trabalho docente. Dentre eles, os mais significativos à priori são: I – políticas públicas educacionais; II – nível escolar dos estudantes; III – níveis atuais de desenvolvimento motor; IV – desenvolvimento almejado.

Em primeiro lugar, as políticas públicas educacionais vigentes atualmente, com foco nas políticas curriculares que encontram seu maior expoente na BNCC, expressam competências e habilidades que vão se delongar em conteúdos programáticos nos currículos estaduais e municipais. Para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I, o primeiro eixo temático trata justamente das Brincadeiras e jogos para o componente curricular de EF. Neste sentido, tem-se como alicerce à esta etapa do Educação Básica, a ludicidade dos jogos tanto em sua dimensão metodológica (meio para um fim), mas principalmente de objeto cognoscível (fim em si mesmo). Existem outros eixos temáticos para estes anos do Ensino Fundamental, como esportes, ginásticas e danças, sendo os dois primeiros também abordados em algumas atividades, mas tendo como primazia o eixo de Brincadeiras e jogos. Este caráter legal estruturado pela BNCC foi o primeiro fator a priori que direcionou a escolha de tais atividades.

Adiante, a questão do nível de escolaridade dos estudantes entra em consonância com aquilo preconizado pela BNCC, já que este documento apresenta uma divisão epistêmico-metodológica das competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, e que fomentam, obviamente, a necessidade dos conteúdos. Como afirma Paulo Freire, não é possível pensar a educação sem um objeto cognoscível, ou seja, sem um objeto de aprendizado, “[...] porque é um ato que não existe. É coisa inviável. Se tem conteúdo, porque não é possível ensinar a não ser alguma coisa” (Freire, 2021e, p. 73). E justamente a relação legislação-faixa etária foram as bases para a escolha de tais conteúdos que se delongaram nas atividades propostas.

Na sequência, incorporando tanto as divisões lógicas e sequenciais desta pesquisa quanto a clara fundamentação na epistemologia construtivista, considerou-se o nível de desenvolvimento motor atual dos estudantes. Esta consideração foi acompanhada de uma dimensão inclusive inerente a este estudo, já que a turma onde

se desenvolveram as atividades comportava estudantes fisiotípicos e também cadeirante. Haja vista a dimensão inclusiva deste estudo, foram aplicadas atividades que pudessem ser desenvolvidas tanto pela estudante cadeirante quanto pelos demais, ou seja, o nível de desenvolvimento motor avaliado para aplicação de tais procedimentos não focou em um grupo específico, mas sim na generalidade de sujeitos da turma. Esta avaliação teve como fundamento a clareza teórico-prática para que não fossem desenvolvidas atividades de nível muito abastado às crianças, como também não cair em equívocos assistencialistas com procedimentos de dificuldade que não apresentassem algum nível de desafio aos escolares. Para tanto, a base epistemológica traçada por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), conforme a figura 2 (p. 36) foi indispensável, sendo empregada durante as observações anteriores às atividades programáticas.

Por fim, tendo em vista as competências e habilidades expressas pela BNCC que devem ser desenvolvidas no âmbito das Brincadeiras e jogos no componente curricular de EF com turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, almejou-se se as atividades propiciassem desenvolvimento de tais nos estudantes. Ou seja, tendo em vista um nível de desenvolvimento (social, emocional, cognitivo, psicomotor, etc.) superior, as atividades buscaram a progressão dos estudantes considerando seu estado de desenvolvimento atual, com foco no desenvolvimento motor. Isso porque todo processo educativo é também um processo de desenvolvimento humano, não haveria sentido em educar se não houvesse um ponto de saída e um ponto de chegada (Freire, 2021c; 2022b).

5. O PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo do trabalho tem por objetivo apresentar o produto educacional constituído a partir da pesquisa realizada, fazendo proposições de atividades tais quais surgem no contexto dos resultados apresentados anteriormente. O produto educacional desenvolvido foi um *e-book* destinado a apresentar a temática da inclusão de estudantes cadeirantes nas atividades de Brincadeiras e Jogos de Educação Física para o segundo ano do Ensino Fundamental. Este material está disponível na íntegra no Apêndice A desta pesquisa. Sendo assim, o movimento realizado nesta seção é de descrição e breve exploração dos elementos constituindo do produto educacional em si.

O *e-book* intitulado *Importância dos jogos adaptados para alunos cadeirantes* possui cerca de 33 páginas somando-se capa, apresentação, sumário e elementos textuais cuja maior parte é composta dos 15 jogos adaptados em seu modo de execução. Tal material foi produzido utilizando *software* de produção de slides com auxílio também da inteligência artificial Gamma app.

As páginas são padronizadas em posicionamento do tipo paisagem, utiliza de fundo neutro na cor branca, ambas características pensadas para facilitar o manuseio tanto digital quanto a impressão do material para uso físico. Os elementos textuais são redigidos em fonte *Gabriola*, tamanho variável de 20 a 32 a depender do corpo do texto em cada página haja vista que cada uma delas pode variar em quantidade de elementos textuais e, caso utiliza-se uma única padronização, parte do material seria comprometida com páginas contendo espaços em branco não utilizados e letra menor quando poderia estar em tamanho maior para facilitar a leitura.

A Figura 30 apresenta a capa do *e-book* com o título e os autores.

Figura 30: Capa do *e-book*.



Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Como pode-se notar, além do título, autoria e universidade de filiação, a capa apresenta uma imagem de fundo com PCDs cadeirantes e pessoas sem deficiência remontando às questões de inclusão já defendidas anteriormente. A imagem foi produzida pela inteligência artificial Gamma app, mas foi clareada como modo de correção para facilitar a leitura dos elementos sobrepostos e também pensando na economia de tinta em possíveis impressões.

Abrindo o *e-book*, tem-se a apresentação e um breve sumário expositivo como elementos pré-textuais. A primeira tem o objetivo de situar o leitor frente aos objetivos primeiros do material enquanto o segundo visa expor os microelementos que compõem o corpo do texto. Conforme apresenta o *e-book*, segue texto da apresentação na íntegra:

Este *e-book* é um produto derivado de dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e tem como objetivo trazer informações sobre atividades de Brincadeiras e Jogos como ferramentas para professores inclusão de estudantes cadeirantes no ensino de Educação Física.

Portanto, este *e-book* explora os benefícios e a importância dos jogos adaptados para alunos cadeirantes do segundo ano do ensino fundamental oferecendo também uma visão abrangente sobre o tema e possibilidades para um Ensino inclusivo de Educação Física.

Apontamos que as sugestões devem ser pensadas e repensadas frente ao contexto de cada localidade e às necessidades de cada educando. Fica aos profissionais que se aventurarem na leitura o convite para inventem e reinventem suas formas de ensinar para educação mais justa e equânime! Boa leitura e boas práticas!

Optou-se por elencar todos os tópicos que aparecem no texto por questões estéticas e sintéticas já que o sumário ocuparia mais que o ideal de páginas pensadas. Também, optou-se por não colocar a paginação no sumário já que o e-book possui poucas páginas, além de ter sido feito em formato que, manuseado, pode facilmente ser impresso em folhas A4 como duas ou mais páginas por folha. A página de sumário é apresentada na Figura 31.

Figura 31: Sumário do e-book.

Sumário

Abaixo são apresentados os assuntos que compõem este material.

Cada item é apresentada na sequência em que aparecem neste breve sumário representativo.

<p>1 Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física</p>	<p>2 Importância e benefícios dos jogos adaptados para cadeirantes</p>
<p>3 Desafios no ensino de Educação Física para cadeirantes</p>	<p>4 Apresentação e descrição dos jogos adaptados</p>



Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

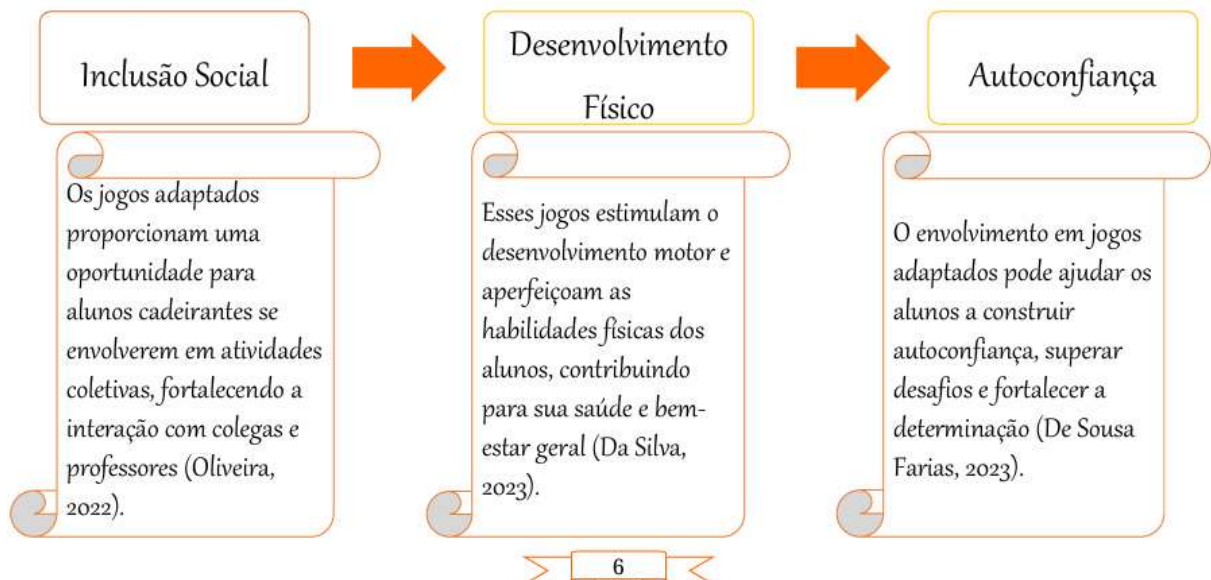
Após estes elementos pré-textuais, o primeiro tópico que visa dar contexto para todo o assunto abordado no e-book trata da Educação Física de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, atual documento normatizador dos currículos à nível da Federação. Neste contexto legal que faz emergir as competências e habilidades esperadas para o desenvolvimento dos estudantes, o marco legal é levantado para evidenciar as bases sobre as quais são pensadas a EF numa perspectiva inclusiva para estudantes cadeirantes.

Na sequência, são levantadas algumas facetas da importância de se utilizar jogos adaptados para estudantes cadeirantes. Não se pretendeu uma apresentação exaustiva das inúmeras vantagens desse movimento prático, ao contrário, os elementos de inclusão social, desenvolvimento físico e autoconfiança foram apontados para que os docentes percebam que tanto a dimensão social quanto individual é perpassada por uma postura inclusiva. Isso porque, toda postura de

negação das individualidades é também uma postura política, portanto, que ressoa sobre sujeito e sobre a sociedade. A Figura 32 apresenta os três elementos supracitados no contexto do *e-book*.

Figura 32: Importância dos jogos adaptados para estudantes cadeirantes.

Importância dos jogos adaptados para estudantes cadeirantes



Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Nessa mesma sequência lógica, os benefícios da adaptação dos jogos para estudantes cadeirantes são explorados de utilizando de algumas imagens para facilitar o processo de compreensão e evitando texto exacerbadamente dissertativos de modo a tornar a leitura mais fluida. As Figuras 33 e 34 apresentam os benefícios da adaptação de jogos para estudantes cadeirantes dentro do ensino de EF.

Figura 33: Benefícios dos jogos adaptados para estudantes cadeirantes.

Benefícios dos Jogos Adaptados para Alunos Cadeirantes

Os jogos adaptados oferecem vantagens significativas que vão além do aspecto físico, impactando positivamente o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Melhora da Coordenação

Aulas adaptadas incentivam a prática de movimentos coordenados, contribuindo para o aprimoramento da coordenação motora.



7

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Figura 34: Importância dos jogos adaptados para estudantes cadeirantes (continuação).

Benefícios dos Jogos Adaptados para Alunos Cadeirantes

Promoção da Inclusão

Os jogos adaptados incentivam a inclusão e a aceitação das diferenças, promovendo um ambiente escolar positivo e inclusivo para todos.



Desenvolvimento Social

Além dos benefícios físicos, esses jogos contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais, fortalecendo os laços de amizade e cooperação.



8

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Como espera-se que tenha sido inteligido, os tópicos de importância e dos benefícios da adaptação dos jogos para alunos cadeirantes formam uma unidade de sentido, já que sua importância se justifica justamente pelos benefícios que pode apresentar. Por isso, os dois itens que são dispersos nas três páginas (figuras 32, 33 e 34) são correlatos e se completam em sentido.

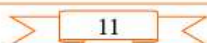
Seguindo, são evidenciados alguns desafios que compõem o ensino de EF para alunos cadeirantes e que perpassam o contexto da educação formal. Como é discutido na história da EF no Brasil, muitos são os aspectos que marcam o ensino deste componente curricular e que vão também tangenciar a ação com estudantes cadeirantes. Exemplo disso são as relações de gênero ou o ensino influenciado por um positivismo e militarismo focado no desempenho físico em detrimento de outras habilidades e competências. Todavia, as peculiaridades que incidem diretamente sobre estes estudantes podem considerar, a exemplo, estrutura física dos espaços e formação docente para lidar com tais singularidades e reinventarem suas formas de atuar, seja na educação pública ou privada.

Adiante, um quadro contendo todos os jogos explorados no material precede a pormenorização isolada de cada um deles, conforme as figuras 35 e 36 a seguir.

Figura 35: Descrição dos jogos adaptados.

Descrição dos Jogos Adaptados

JOGOS E BRINCADEIRAS	UNIDADE TEMÁTICA	Objetos de conhecimento
1. Golfe: chegando perto.	Esporte	Esportes de precisão
2. Boliche de fase	Esporte	Esportes de precisão
3. Halterofilismo – Supino deitado	Esporte	Esporte de marca
4. Arremesso de peso	Esporte	Esporte de marca
5. Condução de bola na linha	Esporte	Esportes de precisão
6. Vamos nos equilibrar	Ginásticas	Ginástica geral
7. Homem borracha	Ginásticas	Ginástica geral
8. Rolamento para frente	Ginásticas	Ginástica geral
9. Ponte	Ginásticas	Ginástica geral
10. Rolamento lateral	Ginásticas	Ginástica geral



Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Figura 36: Descrição dos jogos adaptados (continuação).

Descrição dos Jogos Adaptados

JOGOS E BRINCADEIRAS	UNIDADE TEMÁTICA	Objetos de conhecimento
11. Amarelinha	Jogos e brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
12. Pega-pega	Jogos e brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
13. Pega rabo	Jogos e brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
14. Peteca sentado	Jogos e brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
15. Queimada individual	Jogos e brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional

12

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Esse quadro, dividido em duas páginas devido à grande quantidade de elementos que o constituem, tem a função de citar os jogos que serão detalhados na sequência de modo que o leitor possa se situar quanto à unidade temática que cada um deles corresponde e também aos seus respectivos objetos de conhecimento. A ordem de menção na tabela corresponde também à sequência que os jogos serão descritos posteriormente, facilitando a localização do leitor dentro do arquivo.

Optou-se por não elencar objetos de aprendizagem para cada um dos jogos, pois eles são apresentados como uma possibilidade e cabe a cada docente aplicá-los com os fins almejados e objetivos elaborados pelo profissional. Assim, o foco tanto da pesquisa quanto do produto educacional foi na adaptação para inclusão de estudantes cadeirantes, entendendo que uma mesma atividade pode ser aplicada com uma variedade de objetivos distintos no processo de ensino-aprendizagem.

A Figura 37 exemplifica o modelo de apresentação dos jogos adaptados dentro do e-book.

Figura 37: Descrição do Jogo Boliche de fase.

Jogo 2: Boliche de fase

Descrição:

Na primeira fase, os alunos formarão uma fila. Os pinos serão posicionados a uma distância de 3 metros, começando com 6 pinos próximos uns dos outros. O objetivo é derrubar todos os pinos em uma única jogada para avançar para a próxima fase.

Na segunda fase, os alunos permanecerão em fila, mas os pinos serão colocados a uma distância de 5 metros. Agora, serão 4 pinos mais próximos uns dos outros. A meta é novamente todos os pinos em uma única jogada para passar para a próxima fase.

Na terceira fase, os alunos continuam em fila, com os pinos a uma distância de 6 metros. Inicialmente, serão 2 pinos próximos um do outro. A tarefa de decisão é todos os pinos em uma única jogada para avançar para a próxima fase.

Na quarta fase, os alunos permanecerão em fila, com os pinos a uma distância de 10 metros. Inicialmente, há apenas 1 pino, que deve ser derrubado em uma única jogada para concluir o jogo.

Adaptação metodológica da aula:

Para esta atividade, é essencial considerar a mobilidade e as limitações de movimento. Em casos de maiores limitações, é possível utilizar cabos de vassoura apoiados nas pernas, unidos por fita na largura adequada ao tamanho da bola utilizada ou cano de PVC cortado ao meio. Em situações de restrição mínima, o arremesso pode ser feito segurando ao lado da cadeira, que deve ser estabilizada pelo professor.

Recursos materiais para adaptação:

- Se necessário, uma canaleta para a bola, que poderá ser confeccionado utilizando os cabos de vassoura ou um cano de PVC cortado ao meio.



14

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Em cada página em que são explicados os jogos adaptados, três elementos são presentes, sendo eles: descrição, adaptação metodológica e recursos materiais. A descrição é o modo de execução do jogo por educador e educandos; a adaptação metodológica infere sobre os quefazeres necessários à inclusão factual dos estudantes cadeirantes para a execução da atividade; e os recursos materiais são aqueles recursos físicos necessários para a construção ou execução do jogo. É interesse notar que alguns jogos não carecem de recursos para sua adaptação, ou seja, o processo de inclusão dos estudantes cadeirantes se opera por um modo distinto de executá-lo.

Ao final do e-book ainda são encontradas instruções de como construir alguns materiais para a inclusão de estudantes cadeirantes nos jogos, todos eles utilizando materiais de baixo custo como canos e materiais de PVC e fita crepe.

Por fim, as referências citadas ao longo do e-book são apresentadas por extensão numa página destinada para tal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no escopo da pesquisa, os fundamentos teóricos e os encaminhamentos metodológicos desenvolvidos, chega-se a algumas considerações gerais finais e que podem servir de base para pesquisas futuras similares e/ou complementares.

Retoma-se o objetivo geral desta pesquisa: investigar como atividades adaptadas no campo de Brincadeiras e jogos pode proporcionar o desenvolvimento motor de estudantes cadeirantes do segundo ano do Ensino Fundamental para construir um produto educacional voltado à inclusão de estudantes cadeirantes. Corroborando com a literatura, percebe-se que não existe formas padronizadas de lidar com estudantes com deficiência, e o mesmo se aplica àqueles que não são deficientes. Cada estudante com suas singularidades, sendo ou não deficiente, vai se desenvolver em seu tempo e tendo suas aptidões e suas dificuldades com elementos dos mais diversos e nas mais complexas combinações.

Esta pesquisa serviu como base para estruturar atividades que comportando um produto educacional voltado a crianças cadeirantes, todavia, não se pode pensar que todas as atividades, procedimentos ou adaptações servirão a todo e qualquer estudante cadeirante. Tendo como base uma estudante cadeirante do sexo feminino de oito anos de idade com histórico de mielomeningocele com evolução para paraplegia os resultados alcançados com as atividades de intervenção que compõem o produto educacional se mostraram efetivas e eficientes para o desenvolvimento motor, social e afetivo da criança fomentando seu processo de inclusão nas práticas de Jogos e Brincadeiras na disciplina de EF.

Todavia, como já apontado, a efetividade das práticas sugeridas se dá de forma mais complexa que apenas na esfera técnica. É necessário que docente que as execute tenha domínio dos procedimentos didático-pedagógicos, dos objetivos e o que almeja alcançar perante o desenvolvimento motor e social da criança. Assim como também é necessário um conhecimento humanizador para ver os sujeitos da aprendizagem na complexidade que lhes é inerente. Por mais que a tentativa da pesquisa foi apresentar uma possibilidade de intervenção como facilitador dos processos de inclusão da criança cadeirante, todo o percurso e seus resultados não podem ou devem ser vistos como prescrições, normas, são antes de tudo um convite

para reinventar as formas de trabalho inclusivo nas práticas de EF usando dos Jogos e brincadeiras.

Nesta mesma perspectiva é necessário lembrar algumas das limitações deste estudo que vão no mesmo sentido das advertências supracitadas. Por se tratar de uma pesquisa que usa estudo de caso, a quantidade de sujeitos participantes foi mínima, trazendo assim dimensões exclusivas do caso analisado. Isso não significa, contudo, que os procedimentos e os resultados encontrados sejam restritos a uma particularidade exclusiva, casos similares podem se valer das mesmas perspectivas daqui empregadas.

Outra limitação encontrada durante o processo foi o tempo. Esse fator em suas múltiplas facetas foi uma limitação haja vista que uma pesquisa de mestrado não comporta em si muito tempo cronológico para sua realização. Assim, os resultados analisados e a eficiência do produto educacional tiveram de ser considerados perante seu tempo de aplicação e resposta. Há de se pensar que pesquisas mais longas e duradouras poderiam suscitar melhoras nas propostas de intervenção, no produto educacional, etc.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível constatar que existem lacunas a serem preenchidas na pesquisa científica envolvendo as características do desenvolvimento motor de crianças cadeirantes. Sendo tanto uma lacuna da ciência quanto uma limitação apresentação durante este estudo, essa temática se mostrou como um campo a ser explorado pois as múltiplas singularidades que crianças cadeirantes podem ter acometidas pelos mais diversos quadros clínicos são elementos que influenciam no desenvolvimento motor desses sujeitos e outras pesquisas de mesma natureza que essas podem se valer de tais dados.

Assim, fica o convite para aqueles que se preocupam com a inclusão de crianças com deficiência no ensino de Educação Física para planejar, desenvolver e aplicar pesquisas envolvendo tais lacunas. Na mesma via, algumas possibilidades de pesquisas futuras se apresentam neste campo perpassando um maior tempo e maior amostra de estudantes cadeirantes para repensar as intervenções e o produto desenvolvido assim como pensar outras perspectivas dentro do mesmo universo do ensino de EF.

Quanto ao produto educacional, o e-book intitulado *Importância dos jogos adaptados para alunos cadeirantes* apresenta algumas possibilidades de jogos no contexto do ensino de Educação Física para o segundo ano do Ensino Fundamental.

Por se tratar de um apanhado de atividades adaptadas às crianças cadeirantes, o produto não tem por característica uma estrutura rígida e impositiva, ao contrário, apresenta em seu corpo textual e no modo de apresentação um convite para que professores reinventem cada uma das propostas à sua realidade. Assim, ainda que pensado, planejado e redigido para o segundo ano, as atividades podem ser modificadas considerando outros anos, turmas e necessidades educacionais dos estudantes no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Noutro sentido, é possível dizer que a atividade docente para inclusão verdadeira de estudantes com ou sem deficiências carece de muito mais que apenas o ensino, necessidade de pesquisa de investigação sobre os sujeitos da aprendizagem e sobre sua realidade. Mais que apenas pesquisa ou apenas ensino, este trabalho na perspectiva da pesquisa-ação incorpora ambos para fortalecer o processo de ensino e intervir na realidade concreta com a pesquisa que vai além dos muros da academia.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL (site). **Wallace Santos é ouro, com recorde mundial no arremesso de peso**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2021-08/wallace-santos-e-ouro-com-recorde-mundial-no-arremesso-de-peso>. Acesso em 15 out. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. Educação & Sociedade, 2019 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/#>. Acesso em 19 jan. 2023.

AIME, Marcelo Ribeiro; SENA, Jackson Antônio da Silva de; AWAD, Hani Zehdi Amine. Portadores de deficiência física nas aulas de educação física. **Anais do 12º Encontro Científico Cultural Interinstitucional**, p. 14-16, 2014. Disponível em: <https://www.faq.edu.br/upload/ecci/anais/5595337bdd9e4.pdf>. Acesso em 19 jul. 2024.

ALMEIDA, Juliana Buosi de; COFFANI, Márcia da Silva Cristina Rodrigues. Educação física escolar: Reflexões e perspectivas em relação à inclusão do aluno com deficiência física. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 28, p. 55-67, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932010000100006&script=sci_abstract. Acesso em 02 jan. 2024.

AMAZON (site). **EZ-Bowler Cadeira de Rodas para Boliche**. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/EZ-Bowler-Rampa-apoio-cadeira-rodas/dp/B00CYSN8CI>. Acesso em 08 out. 2023.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. Cortez Editora, 2017.

BAAMBOOZLE (site). S/d. Disponível em: <https://www.baamboozle.com/study/865047>. Acesso em 02 out. 2023.

BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido; MANZINI, Eduardo José; REGANHAN, Walkiria Gonçalves. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 13, p. 37-46, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t154.pdf>. Acesso em 02 jan. 2024.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo; FONTE, Sandra S. Della; FRADE, José C.; Paiva, Fernanda; Pires, Rosely. **Pesquisa em ação: Educação física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ. 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 dez 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Lei da Acessibilidade. Brasília, DF, 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 23 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial, Brasília. 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial, Brasília. 1971.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. 1998.

BUTIELLO (site). **Pacote de Folha de EVA 40 X 60cm com 10 unidades (cor única) Make +**. S/d. Disponível em: <https://www.butiello.com.br/papelaria/papeis-e-folhas/pacote-de-folha-de-eva-40-x-60cm-com-10-unidades-cor-unica-make>. Acesso em 08 out. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez editora, 2018.

CLARK, Jane E. **Motor development**. Encyclopedia of human behavior. 3(1):245-255, 1994.

COSTA Poliedson Bezerra da. **A inclusão da pessoa com deficiência em cadeiras de rodas na educação física escolar**. 2017.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOURADO, Simone.; RIBEIRO, Edvaldo. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1ª edição. Maringá, PR. Gráfica e Editora Massoni. 2021.

DREAMSTIME (site). **Mulher bonita do esporte que faz o exercício da aptidão na bola Pilates, esportes, saúde**. S/d. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-mulher-bonita-do-esporte-que-faz-o-exerc%C3%ADcio-da-aptid%C3%A3o-na-bola-pilates-esportes-sa%C3%BAde-image60335230>. Acesso em 9 out. 2023.

ELETRICA MC DISTRIBUIDORA (site). **Kit 10 Und. Tampão PVC 1 1/2 Soldável Cola - 50mm**. S/d. Disponível em: <https://www.eletricamcdistribuidora.com.br/MLB-2174804915-kit-10-und-tampao-pvc-1-12-soldavel-cola-50mm- JM>. Acesso em 08 out. 2023.

ESPORTEPE (site). **Gravataense Leylane Moura busca medalha nos Jogos Paralímpicos**. 2021. Disponível em: <https://esportepe.com/2021/08/09/gravataense-leylane-moura-busca-medalha-nos-jogos-paralimpicos/>. Acesso em 9 out. 2023.

FREEPIK (site). S/d. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/jovem-deficiente-em-cadeira-de-rodas-jogando-boliche-no-clube_15319107.htm. Acesso em 9 out. 2023.

FREEPIK (site). S/d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/mao-desenhada-silhueta-de-jogador-de-golfe_41538548.htm. Acesso em 9 out. 2023.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022e.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo**. (Org.) Ana Maria Araújo Freire e Erasto Portes Mendonça. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2021c.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2021a.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e Mudança**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2021b.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff; Notas de Ana Maria Araújo Freire. 32ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2022f.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2022c.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Solidariedade**. (Orgs) Ana Maria Araújo Freire; Walter Ferreira de Oliveira. 4ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2021d.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Tolerância**. (Org.) Ana Maria Araújo Freire. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2022b.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2022a.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. (Org.) Ana Maria Araújo Freire. 3ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Política e Educação**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2022d.

FREIRE, Paulo Reglus Neves; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2023.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 2ª Edição. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor-: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. AMGH Editora, 2013.

Ginastica olímpica educa (site). Disponível em: link <https://ginasticaolimpicaeduca.blogspot.com/2014/08/rolamento.html> . Acesso em: 20, de fevereiro e 2023.

GOIS, Wendell Diogenes. **Educação física escolar: percepção dos futuros profissionais de educação física sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental**. 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Editora Record, 2011.

GOLDFIZH (site). S/d. Disponível em: <https://goldfizh.nl/20130822-amarelinha-2-gif-300-360-Amarelinha-N-meros-para-2755016.html>. Acesso em 15 out. 2023.

GOLFICITY (site). **Compreendendo a pressão do aperto do golfe**. 2017. Disponível em: <https://golficity.com/understanding-golf-grip-pressure/>. Acesso em 02 out. 2023.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 12, p. 85-100, 2006.

GOMES, Elisangela Ferreira; FICAGNA, Rosilei Gugel. Acessibilidade como processo de inclusão de estudantes com deficiência física no contexto escolar. **Monografia de Pós-Graduação-Faculdades de Itapiranga**, 2017. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp->

<content/uploads/2017/09/Elis+%C3%B3ngela-F.-Soares.pdf>. Acesso em 02 fev. 2024.

HIDRAUCONEX (site). **Curva PVC Soldável de 32mm x 90º**. S/d. Disponível em: <https://www.hidrauconexloja.com.br/produto/curva-pvc-soldavel-de-32mm-x-90o-tgr.html>. Acesso em 08 out. 2023.

HIDRAUCONEX (site). **Tubo Cano PVC Soldável Cola de 20mm 1/2" Barra 6 Metros**. S/d. Disponível em: <https://www.hidrauconex.com/tubo-cano-pvc-soldavel-cola-de-20mm-12-barra-6-metros>. Acesso em 08 out. 2023.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; GALLARDO, Jorge Sergio Perez. Desenvolvimento motor: análise de estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais. **Revista de Educação Física**, v. 9, n. 1, pág. 75-82, 10 de junho de 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3855>. Acesso em 10 jan. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Debates. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1ª edição. Maringá, PR. Gráfica e Editora Massoni. 2021.

MANOEL, Maicon dos Santos. **Inclusão de crianças deficientes nas aulas de educação física: jogos e brincadeiras como possibilidade pedagógica**. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4643>. Acesso em 02 jan. 2024.

MARTINS, Maria Gabriela; BOFI, Tânia Cristina; SILVA, Ana Rita Corrêa da; SOGUMO, Natália Midori. O perfil psicomotor de pacientes com mielomeningocele avaliadas segundo a escala de desenvolvimento motor. **Unioeste**, p. 1059-1063. S/d. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/pos/enepe/anais/2008/docs/posteres/enaext/expandido/ExpandidoSa%C3%BAdeFisioterapiaPosterExtens%C3%A3o.pdf#page=33>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Trad. Maria Lucia Como. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 511-518, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GzC3q5fmQw95SSRYdjTnfh/?lang=pt>. Acesso em 10 out. 2023.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016a.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016b.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016c.

MORIN, Edgar. **O método 4: a humanidade da humanidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016d.

MORIN, Edgar. **O método 5: as ideias**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016e.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016f.

MYLOVIEW (site). **Poster: Young golf player cartoon character playing golf**. S/d. Disponível em: <https://myloview.com.br/poster-young-golf-player-cartoon-character-playing-golf-no-F309671>. Acesso em 02 out. 2023.

NABEIRO, Marli. **Análise do movimento de arremessar em diferentes tarefas realizadas por crianças portadoras de síndrome de Down**. Dissertação de mestrado em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Edição de bolso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

OLIVEIRA, Flávia de; LOIR, Bruno; OLIVEIRA, Jaqueline Gonçalves de; SANTOS Tainá dos; GOMES, Fabio Ricardo Hilgenberg. Fases do desenvolvimento motor segundo Gallahue. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, v. 15, 2017. Disponível: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/237/539>. Acesso em 12 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel.

PAZ, Márcia Denise Ribeiro. **Alunos cadeirantes: experiências docentes em Educação Física**. 2015.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto. Educação Física no Brasil: percurso histórico educacional de 1851 a 2017. **Lecturas: Educación física y deportes**, v. 22, n. 238, p. 3, 2018. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/93/92>. Acesso em 08 jan. 2024.

PINHEIRO, Ellen Grace; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; LARA Larissa Michelle. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O QUE APREENDER DE DOCUMENTOS E PARECERES OFICIAIS?. Práxis**

Educacional, v. 16, n. 41, p. 739-768, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6398>. Acesso em 20 mai. 2024.

PRE-TEXTS (site). S/d. Disponível em: <https://pre-texts.org/Matem-tica-e-a-brincadeira-da-Amarelinha-399976.html>. Acesso 15 out. 2023.

ROBERTON, Mary Ann. Developmental level as a function of the immediate environment. In: CLARK, J. E. & HUMPHREY, J. H. **Advances in motor development research** - 1. New York: AMS Press, 1987.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SAIBA COMO FAZER UMA BARRA DE PESO COM GARRAFA PET. Thailine Alves. 2022. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D_dfyFTshOLs&psig=AOvVaw1hYtBrkXFRBK7U-owUSfd&ust=1705264860279000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjhxqFwoTCPinxuac24MDFQAAAAAdAAAAABAD. Acesso em 20 out. 2023.

SANTOS, Suely; DANTAS, Luiz; OLIVEIRA, Jorge Alberto de. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Rev Paul Educ Fís**, v. 18, n. 1, p. 33-44, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/download/85409746/Desenvolvimento_motor_de_crianças_de_idosos_e_de_pessoas_RBEFE_2004.pdf. Acesso em 20 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. São Paulo, 1981.

SESC-PR. **Jovens disputam vaga na Seleção Brasileira de Bocha Paralímpica**. 2022. Disponível em: <https://www.sescpr.com.br/2022/05/jovens-disputam-vaga-na-selecao-brasileira-de-bocha-paralimpica/>. Acesso em 08 out. 2023.

SP MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO (site). **Luva Soldável 25MM Amanco**. S/d. Disponível em: https://www.spmateriaisdeconstrucao.com.br/luva-soldavel-25mm-amanco?utm_source=google&utm_medium=Shopping&utm_campaign=luva-soldavel-25mm-amanco&inStock&gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAhomtBhDgARIsABcaYyn518ZhAniWWCeXiG7egUPEUFdwWVPsVfCHR-FuvJyM2XuoNlevmgEaAt6-EALw_wcB. Acesso em 08 out. 2023.

TEIXEIRA, Rafael Gambino; PEREIRA, Keila Ruttnig Guidony; COUTINHO, Mônia Tainá Cambuzzi; VALENTINI, Nadia Cristina. Habilidade motora especializada: desenvolvimento motor nos esportes. **Revista Digital EFDeportes**, v. 16, p. 157, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nadia-Valentini/publication/258699948_Habilidade_motora_especializada_desenvolvimento_motor_nos_esportes/links/5aee50770f7e9b01d3e18852/Habilidade-motora-especializada-desenvolvimento-motor-nos-esportes.pdf. Acesso em 20 jul. 2024.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

APÊNDICE A: E-BOOK

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Caro professor, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS CADEIRANTES**”, que faz parte do trabalho de dissertação de mestrado do prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira, a ser desenvolvida sob a supervisão da Prof.^a. Dra. Leila Pessoa Da Costa, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é desenvolver atividades para as aulas de educação física para aluno cadeirante do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possibilitem sua inclusão a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Para isto, sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: será sugerido: serão elaboradas, com sua participação, propostas de atividades e sugestão de materiais alternativos e/ou adaptações, dentro dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, e após sua aprovação, você as desenvolverá com sua turma tendo autonomia para possíveis intervenções que possam ocorrer em função da dinâmica do grupo cuja a aplicação será acompanhada pelo pesquisador e estará disponível para auxiliar e apoiar as necessidades que possam ocorrer. As atividades serão gravadas para posteriormente serem discutidos com você para possíveis readaptações. Se durante a pesquisa você sentir algum desconforto, como por exemplo inibição, ou vergonha, ou receio em compartilhar o espaço com o pesquisador para desenvolver o trabalho, que podem ocorrer durante nesse processo, e caso ocorram, o pesquisador irá conversar, esclarecer as dúvidas e se necessário, realizar a atividade em outro momento, mas se assim odesejar, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você. Tendo a possibilidade de solicitar indenização por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI), caso sintase lesado em decorrência da sua participação na pesquisa. Contudo, gostaria de ressaltar que sua participação é extremamente importante, visto que os benefícios advindos da pesquisa auxiliarão você e outros professores no ensino e na aprendizagem dos conteúdos da disciplina para a inclusão de alunos cadeirantes nas aulas de educação física. As informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade durante todas as etapas e posteriormente na fase de divulgação científica, sendo que, os registros realizados, após sua utilização serão destruídos. Caso você tenha mais dúvidas ou

necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEM, cujo endereço consta deste documento. O CEP/COPEP mencionados neste trabalho é um grupo de professores que tem como caráter principal verificar e defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua segurança e dignidade, seguindo padrões éticos para realização da pesquisa. Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, ... declaro que fui devidamente esclarecido sobre a pesquisa coordenada pelo Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira e orientado pela Prof.^a Dra. Leila Pessôa Da Costa e () concordo ou () não concordo em participar da pesquisa e para tal, registro meu consentimento.

_____ Data:

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marcos Antonio Rolim Teixeira, pesquisador que aplicou o TCLE, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador e orientadora:

Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira - Fone: (44) 99122-3348 - E-mail: marcos.teixeira@edu.umuarama.pr.gov.br

Profa. Dra. Leila Pessôa Da Costa - Avenida Colombo, 5790 – Bloco I12 – sala 224 - Maringá-PR - Fone: (44)9.88151199 - E-mail: lpcosta@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa, poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, Sala 4, Maringá-PR, CEP: 87020-900, telefone/WhatsApp: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2^a a 6^a feira das 13h30 às 17h30.

**APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PAISE/OU RESPONSÁVEIS**

Gostaríamos da sua autorização para convidar o(a) seu (sua) filho (a) menor de idade a participar da pesquisa intitulada “O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS CADEIRANTES”, que faz parte do trabalho de dissertação de mestrado do prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira, da secretária municipal de educação, da Prefeitura municipal de Umuarama/PR a ser desenvolvido sob a supervisão da Prof.^a Dra. Leila Pessôa Da Costa, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é desenvolver atividades para as aulas de educação física para alunos cadeirantes do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possibilitem a inclusão de alunos cadeirantes nas aulas de Educação Física. Essa participação não lhe custará nada, e não haverá remuneração para tal, contudo, a participação do(a) seu(sua) filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: serão elaboradas atividades, adaptações e/ou materiais adaptativos para proporcionar uma melhor autonomia aos alunos cadeirantes nas atividades e maior socialização com os alunos, para as quais contamos com a colaboração do(a) seu(sua) filho(a) para participar delas e dar suas opiniões. Se durante a pesquisa o(a) seu (sua) filho (a) sentir algum desconforto, como por exemplo inibição, ou vergonha, ou receio em realizar alguma atividade, o pesquisador irá conversar, esclarecer as dúvidas e se necessário, realizar a atividade em outro momento, e caso ocorra, e se assim o desejar, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você ou ao seu(sua) filho(a). Tendo a possibilidade de solicitar indenização por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI), caso sintase lesado em decorrência da sua participação na pesquisa. Contudo, gostaria de ressaltar que a participação do(a) seu (sua) filho (a) é extremamente importante, visto que os benefícios advindos da pesquisa auxiliarão os alunos cadeirantes, a manutenção de um espírito de equipe e colaboração, bem como outros professores no ensino e na aprendizagem dos conteúdos da disciplina de educação física. É importante apontar que todos os custos envolvidos na pesquisa serão custeados pelo pesquisador, estando livre de qualquer custo financeiro e ainda se preciso poderá solicitar o ressarcimento de valores, caso a pesquisa lhe gerar. As informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade durante todas as etapas e posteriormente na fase de divulgação científica, sendo que, os registros feitos, após sua utilização serão

destruídos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEM, cujo endereço consta deste documento. O CEP/COPEP mencionados neste trabalho é um grupo de professores que tem como caráter principal verificar e defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua segurança e dignidade, seguindo padrões éticos para realização da pesquisa. Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Eu, declaro que fui devidamente esclarecido sobre a pesquisa coordenada pelo Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira e orientado pela Prof.^a Dra. Leila Pessôa Da Costa e () concordo ou () não concordo em participar da pesquisa e para tal, registro meu consentimento. Data: Assinatura ou impressão datiloscópica Eu, Marcos Antonio Rolim Teixeira, pesquisador que aplicou o TCLE, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado. Data:..... Assinatura do pesquisador Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador e orientadora: Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira - Fone: (44) 99122-3348 - E-mail: marcos.teixeira@edu.umuarama.pr.gov.br Profa. Dra. Leila Pessôa Da Costa - Avenida Colombo, 5790 – Bloco I12 – sala 224 - Maringá-PR - Fone: (44)9.88151199 - E-mail: lpcosta@uem.br.

APÊNDICE D: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa intitulada “O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS CADEIRANTES”, que faz parte do trabalho de mestrado do prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira, que sou eu, e trabalho para a Prefeitura aqui da nossa cidade, uma amiga vai me ajudar, ela é a Prof.^a. Dra. Leila Pessoa Da Costa, Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Neste trabalho queremos criar atividades e jogos para as aulas de educação física para alunos que também usam cadeira de rodas nas atividades e estudam no 2º ano igual a você, isso vai ajudar sua participação nas aulas de Educação Física e sua participação não lhe custará nada, pois todos os materiais serão providenciados por mim. Gostaríamos ainda de lhe dizer que você não será remunerado pela sua participação na pesquisa, contudo, ela é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: durante as aulas de educação física, será proposto algumas sugestões, adaptações ou materiais para ficar mais fácil a participação dos alunos cadeirantes e depois só precisa nos contar se dá para melhorar, se gostou ou não das atividades e jogos. Se durante a pesquisa você sentir algum desconforto, como por exemplo inibição, ou vergonha, ou receio em realizar alguma atividade, eu vou estar lá para te ajudar e não se preocupe, pois podemos conversar sobre o que estamos realizando, te explicarei quantas vezes for necessário para tirar suas dúvidas ou podemos deixar a atividade para fazer em outro momento, mas se mesmo assim você não se sentir à vontade, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo para você. Contudo, gostaria de ressaltar que sua participação é extremamente importante, por que através dela vamos poder ajudar outros alunos a participarem melhor das aulas de educação física e também ajudar outros professores a passarem atividades e jogos que os alunos cadeirantes consigam fazer. Tudo que o pesquisador anotar será tratada com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo que ninguém vai descobrir que ajudou o pesquisador nas atividades e jogos, posteriormente na fase de divulgação científica, sendo que, os registros feitos, após sua utilização serão destruídos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode pedir ao seu Pai ou sua Mãe que nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEM, cujo endereço consta deste documento. O CEP/COPEP mencionados neste trabalho é um grupo de professores que tem como caráter principal verificar e defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua segurança e dignidade, seguindo padrões éticos para realização da pesquisa. Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Eu,, declaro que fui devidamente esclarecido sobre a pesquisa coordenada pelo Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira e orientado pela Prof.^a Dra. Leila Pessoa Da Costa e () concordo ou () não concordo em participar da pesquisa e para tal, registro meu consentimento.

_____ Data: Assinatura ou impressão datiloscópica Eu, Marcos Antonio Rolim Teixeira, pesquisador que aplicou o TCLE, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado. Data:..... Assinatura do pesquisador Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador e orientadora: Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira - Fone: (44) 99122-3348 - E-mail: marcos.teixeira@edu.umuarama.pr.gov.br Profa. Dra. Leila Pessoa Da Costa - Avenida Colombo, 5790 – Bloco I12 – sala 224 - Maringá-PR - Fone: (44)9.88151199 - E-mail: lpcosta@uem.br Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa, poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, Sala 4, Maringá-PR, CEP: 87020-900, telefone/WhatsApp: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2^a a 6^a feira das 13h30 às 17h30.

APÊNDICE E: ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Você gosta das atividades de educação física?
2. Qual das atividades de Educação Física você não gosta? Por que?
3. As atividades que você não gosta, poderiam ser modificadas para que você gostasse delas?
Em caso afirmativo, de que forma?
4. Você consegue se locomover com facilidade pela quadra?
5. Tem alguma atividade que você vivenciou e não conseguiu realizar? Por que?
6. Você tem total controle dos membros superiores?
7. Nos membros inferiores, você tem algum tipo de controle?
8. Você se incomoda, caso algum aluno ou professor precise auxiliar empurrando a cadeira para você ter livre utilização das mãos na atividade?
9. Atividades no chão, você consegue sustentar o tronco, caso não, poderíamos auxiliar com algum apoio?
10. Como você pensa que as atividades de Educação Física poderiam ser melhoradas para que você pudesse participar delas com seus colegas?

APÊNDICE F: COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados será pela utilizado uma planilha para anotação das informações, como modelo abaixo.

Data	Atividade	Adaptações	Realizou sem auxílio	Realizou com auxílio	Não realizou

Estes dados serão utilizados para posterior construção do trabalho, sendo estes deletados após a conclusão do trabalho.

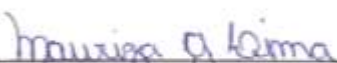
**APÊNDICE G: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE UMUARAMA – PR**

A U T O R I Z A Ç Ã O

Autorizamos o desenvolvimento da pesquisa intitulada "O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CADEIRANTES", que faz parte da dissertação de mestrado do Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira, da secretaria de educação, da Prefeitura municipal de Umuarama/PR a ser desenvolvido pelo pesquisador sob a supervisão da Prof. Dr^a. Leila Pessoa da Costa, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é identificar possíveis adaptações didático-metodológicas para uma melhor participação dos alunos cadeirantes nas aulas de educação física, em alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, assim subsidiando materiais para professores utilizarem no trabalho com estes alunos.

A pesquisa será realizada em classes do 1º e 2º anos da Escola Municipal Senador Souza Navezv — Educação Infantil e Ensino Fundamental, a ser iniciada em 2023 de acordo com o cronograma da pesquisa, após aprovação do COPEP — Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e com a autorização dos participantes mediante assinatura dos respectivos termos de compromisso, de acordo com a legislação.

Umuarama, 05 de dezembro de 2022


Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso
Secretária municipal de educação
Portaria nº 518/2022

Mauriza G. de L. Menegasso
Secretária Municipal de Educação
CPF 929.430.809-00

APÊNDICE H: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o desenvolvimento da pesquisa intitulada "O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CADEIRANTES", que faz parte da dissertação de mestrado do Prof. Esp. Marcos Antonio Rolim Teixeira, da secretária de educação, da Prefeitura municipal de Umuarama/PR a ser desenvolvido pelo pesquisador sob a supervisão da Prof. Dr^a. Leila Pessoa da Costa, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é identificar possíveis adaptações didático-metodológicas para uma melhor participação dos alunos cadeirantes nas aulas de educação física, em alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, assim subsidiando materiais para professores utilizarem no trabalho com estes alunos.

A pesquisa será realizada em classes do 1º e 2º anos da Escola Municipal Senador Souza Navez — Educação Infantil e Ensino Fundamental, a ser iniciada em 2023 de acordo com o cronograma da pesquisa, após aprovação do COPEP — Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e com a autorização dos participantes mediante assinatura dos respectivos termos de compromisso, de acordo com a legislação.

Umuarama, 08 de dezembro de 2022



Magda de Couto dos Santos

Diretora

Portaria nº 2.603/2022

Magda de Couto
Diretora - RG 6.985.931-3
Port. 2.603/2022