

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

LEONARDO YOSHIZATO SILVA

**ESPORTES PARALÍMPICOS NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA
INTERVENÇÃO**

SÃO CARLOS-SP

2026

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

LEONARDO YOSHIZATO SILVA

**ESPORTES PARALÍMPICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos

SÃO CARLOS-SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Leonardo Yoshizato

Esportes paralímpicos na educação física escolar: análise de uma intervenção / Leonardo Yoshizato Silva -- 2026. 88f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Osmar Moreira de Souza Júnior, Clayton da Silva Carmo

Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Modalidades paralímpicas. 3. Inclusão. I. Silva, Leonardo Yoshizato. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Leonardo Yoshizato Silva, realizada em 11/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Clayton da Silva Carmo (SMESA)

Dedico este trabalho:

À minha mãe, por sempre me guiar e me inspirar a fazer as escolhas corretas na vida, com suas palavras sábias e cheias de inteligência. Obrigado por todos os aprendizados e conselhos, presentes em cada momento. Ao Professor Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos, pela paciência, por acreditar em mim e por viabilizar a realização deste trabalho acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso meu profundo agradecimento à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), pela oportunidade, pela estrutura oferecida e pelo ambiente de aprendizagem e pesquisa que tanto valorizo. Foi uma honra fazer parte desta instituição.

Ao meu orientador, Professor Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos, dirijo meu respeito e agradecimento especial. Sua orientação precisa, paciência, disponibilidade e incentivo constante foram fundamentais em todas as fases deste trabalho. Sua experiência e suas críticas construtivas não apenas nortearam esta pesquisa, como também ampliaram meus horizontes acadêmicos. Muito obrigado pela confiança e por acreditar no potencial deste projeto.

Ao Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior e ao Prof. Dr. Clayton da Silva Carmo, integrantes da banca examinadora, pela disponibilidade e pelas contribuições na avaliação deste trabalho.

Aos alunos participantes da pesquisa, deixo meu caloroso agradecimento. Sua disponibilidade, dedicação durante as coletas de dados e contribuições genuínas constituíram a base indispensável deste estudo. Sem a participação voluntária e o empenho de cada um de vocês, esta dissertação não seria possível.

Aos demais professores do PROEF, agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas discussões enriquecedoras e pela qualidade do ensino ao longo do curso. As disciplinas e as interlocuções foram essenciais para minha formação e para a construção do arcabouço teórico deste trabalho.

Aos colegas e amigos do PROEF, agradeço pela parceria, pelo apoio mútuo nos momentos de desafio, pelos debates produtivos e pela convivência agradável, que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família e aos amigos mais próximos pelo amor incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo apoio inabalável ao longo de toda essa trajetória. Vocês foram meu porto seguro e minha maior motivação.

A todos, meu muito obrigado.

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo desenvolver e analisar uma sequência didática com esportes paralímpicos nas aulas de Educação Física Escolar, buscando compreender o que se construiu no cotidiano das aulas ao longo desse processo. A pesquisa foi realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Francisco Morato-SP, composta por 35 estudantes, dos quais 32 participaram efetivamente da pesquisa, adotando uma abordagem qualitativa. A produção dos dados ocorreu por meio de Notas de Campo elaboradas após o desenvolvimento de uma sequência didática composta por dez aulas de 50 minutos, realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2025. As intervenções pedagógicas envolveram vivências com modalidades paralímpicas, como o *goalball* e o voleibol sentado, além de jogos adaptados que problematizaram diferentes formas de participação. O referencial teórico fundamentou-se em estudos sobre educação inclusiva, modelo social da deficiência, esportes paralímpicos e Educação Física Escolar, compreendendo o esporte como fenômeno cultural, social e educativo. A análise dos dados foi organizada em seis categorias analíticas: 1- “Como seria brincar sem enxergar?”: a aula começa sem resposta pronta; 2- “Muito barulho”: quando o cuidado vira condição para o jogo acontecer; 3- “Assim não está dando certo”: quando a proposta precisa ser reconstruída no meio da aula; 4- “Nunca tinha reparado nisso”: o corpo como mediador de uma nova leitura do espaço; 5- “A gente teve que mudar a regra”: quando a justiça do jogo passa a ser construída coletivamente; e 6- “Foi difícil, mas deu pra jogar”: o que passam a compreender sobre inclusão. Os resultados indicam que a inclusão não se configurou como um conceito previamente dado, mas como um processo construído nas experiências corporais, nas relações estabelecidas durante o jogo e nas mediações pedagógicas realizadas ao longo da sequência didática. As vivências com o *goalball* possibilitaram a descentralização da visão como referência dominante, revelando a escuta, o silêncio e o cuidado como condições fundamentais para a participação. Já as experiências com o voleibol sentado e com os jogos adaptados mostraram que a justiça no jogo não se resume à igualdade formal, mas envolve a reorganização coletiva das regras, do espaço e das formas de participação, de modo a garantir condições reais de envolvimento de todos. As análises revelam que os estudantes passaram a reconhecer que dificuldades, cansaço e esforço não inviabilizam o jogo, mas constituem elementos próprios do processo de construção de práticas inclusivas. Observou-se, ainda, um deslocamento significativo na leitura do espaço escolar, que deixou de ser percebido como neutro e passou a ser problematizado a partir da identificação de barreiras arquitetônicas e atitudinais que interferem na participação de diferentes corpos. A mediação docente mostrou-se central nesse percurso, ao sustentar a aula como espaço de experimentação, escuta, interrupção pedagógica e reconstrução coletiva das propostas. Conclui-se que os esportes paralímpicos, quando trabalhados de forma sistemática, intencional e contextualizada na Educação Física Escolar, apresentam elevado potencial educativo, contribuindo para a construção de compreensões mais críticas, relacionais e situadas sobre inclusão e participação. A pesquisa reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem vivência corporal, reflexão coletiva e reorganização do jogo, reafirmando a Educação Física como um espaço privilegiado de formação humana, social e cultural.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Modalidades Paralímpicas; Inclusão.

PARALYMPIC SPORT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF AN EDUCATIONAL INTERVENTION

ABSTRACT

This dissertation aimed to develop and analyze a didactic sequence centered on Paralympic sports in school Physical Education classes, seeking to understand what was constructed in the everyday dynamics of the lessons throughout this process. The study was conducted in a 5th-grade class at a municipal public school in Francisco Morato, São Paulo, Brazil. The class comprised 35 students, of whom 32 effectively participated in the research, adopting a qualitative approach. Data production was carried out through Field Notes written after the implementation of a didactic sequence consisting of ten 50-minute lessons, conducted between August and September 2025. The pedagogical interventions involved experiential activities with Paralympic sports such as goalball and sitting volleyball, as well as adapted games that problematized different forms of bodily participation. The theoretical framework was grounded in studies on inclusive education, the social model of disability, Paralympic sports, and School Physical Education, understanding sport as a cultural, social, and educational phenomenon. Data analysis was organized into six analytical categories: 1- “What would it be like to play without being able to see?”: the lesson begins without a ready-made answer; 2- “Too much noise”: when care becomes a condition for the game to take place; 3- “This isn’t working”: when the proposal needs to be reconstructed in the middle of the lesson; 4- “I had never noticed that”: the body as a mediator of a new reading of space; 5- “We had to change the rule”: when fairness in the game begins to be collectively constructed; and 6- “It was hard, but we managed to play”: what students come to understand about inclusion. The results indicate that inclusion did not emerge as a predefined concept, but rather as a process constructed through bodily experiences, the relationships established during the games, and the pedagogical mediations carried out throughout the didactic sequence. Experiences with goalball enabled the decentering of vision as the dominant reference, highlighting listening, silence, and care as fundamental conditions for participation. In turn, experiences with sitting volleyball and adapted games revealed that fairness in play is not limited to formal equality, but involves the collective reorganization of rules, space, and modes of participation in order to ensure real conditions for everyone’s involvement. The analyses show that students came to recognize that difficulty, fatigue, and effort do not undermine play, but rather constitute integral elements of the process of building inclusive practices. A significant shift was also observed in students’ readings of the school space, which ceased to be perceived as neutral and began to be problematized through the identification of architectural and attitudinal barriers that interfere with the participation of different bodies. Teacher mediation proved to be central to this process, as it sustained the lesson as a space for experimentation, listening, pedagogical interruption, and collective reconstruction of proposals. It is concluded that Paralympic sports, when addressed in a systematic, intentional, and contextualized manner within School Physical Education, present high educational potential, contributing to the construction of more critical, relational, and situated understandings of inclusion and participation. The study reinforces the importance of pedagogical practices that articulate bodily experience, collective reflection, and the reorganization of play, reaffirming Physical Education as a privileged space for human, social, and cultural formation.

Keywords: School Physical Education; Paralympic Sports; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das aulas.	37
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Inclusão, legislação e o enfrentamento das barreiras na escola	15
2.2 Educação Física Escolar, cultura corporal e planejamento inclusivo	16
2.3 Esporte paralímpico e esporte adaptado: entre o modelo médico e o modelo social da deficiência.....	18
2.4 Jogos e brincadeiras como base cultural e pedagógica para práticas inclusivas.....	19
2.5 Modalidades paralímpicas na escola e a escolha do <i>goalball</i> e do voleibol sentado	20
2.6 Produções recentes sobre paradesporto na escola: possibilidades, limites e implicações para uma intervenção	24
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
4 RESULTADOS	38
Categoria 1- “Como seria brincar sem enxergar?”: a aula começa sem resposta pronta	38
Categoria 2- “Muito barulho”: quando o cuidado vira condição para o jogo acontecer.....	41
Categoria 3- “Não está dando certo”: quando a proposta precisa ser reconstruída no meio da aula	43
Categoria 4- “Nunca tinha reparado nisso”: o corpo como mediador de uma nova leitura do espaço	45
Categoria 5- “A gente teve que mudar a regra”: quando a justiça do jogo passa a ser construída coletivamente.....	47
Categoria 6- “Foi difícil, mas deu pra jogar”: o que passam a compreender sobre inclusão.....	49
4.1 Discussão dos Resultados	51
5 CONSIDERAÇÕES.....	55
REFERÊNCIAS	60
ANEXO	65
APÊNDICE	67
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	67
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	70
Apêndice C - Notas de Campo	72
Aula 01 (19/08/2025)	72
Aula 02 (21/08/2025)	74
Aula 03 (04/09/2025)	76
Aulas 04 e 05 (11/09/2025)	77
Aulas 06 e 07 (16/09/2025)	80
Aula 08 (23/09/2025)	82
Aula 09 (25/09/2025)	83
Aula 10 (30/09/2025)	85
Apêndice D - Recurso Educacional	88

1 INTRODUÇÃO

Durante minha formação inicial em Educação Física, cursei uma disciplina intitulada Esportes Adaptados. Nesse espaço formativo, o contato com o tema ocorreu, em grande medida, por meio da apresentação de pequenas adequações em atividades e esportes convencionais. Essas adaptações eram indicadas como possibilidades de aplicação futura no cotidiano escolar, porém sem um aprofundamento conceitual ou pedagógico que possibilitasse compreender o paradesporto em sua complexidade. Tampouco havia espaço para refletir de forma mais crítica sobre deficiência, barreiras e inclusão. A carga horária reduzida e o caráter pontual da disciplina mostraram-se insuficientes para sustentar uma formação consistente voltada à atuação profissional em contextos escolares marcados pela diversidade corporal, sensorial e funcional.

Para além da formação inicial, minha aproximação com o tema também foi sendo construída no exercício da docência. Ao longo de minha atuação profissional, especialmente nos contextos em que trabalhei, fui frequentemente demandado a desenvolver modalidades esportivas previstas nos currículos escolares. Diante disso, busquei cursos e outras oportunidades formativas que pudessem oferecer subsídios para esse trabalho. No entanto, muitas dessas referências estavam mais voltadas a contextos de iniciação esportiva do que propriamente ao cotidiano da escola, o que exigia constantes tentativas de adaptação às condições concretas das aulas de Educação Física Escolar.

Foi nesse movimento que se produziu um incômodo que se tornou central para esta pesquisa. Ao procurar ensinar esses conteúdos na escola, passei a me perguntar se o que vinha desenvolvendo estava, de fato, pedagogicamente adequado a esse contexto e se produzia contribuições significativas para os estudantes. Assim, a motivação do estudo não decorre apenas das limitações da formação inicial, mas também de inquietações produzidas pela própria prática docente, especialmente pela necessidade de compreender com mais profundidade os sentidos e as possibilidades do trabalho com modalidades paralímpicas na Educação Física Escolar.

Essa percepção foi se tornando mais evidente ao longo de minha trajetória em diferentes escolas, inicialmente como estudante e, posteriormente, como professor. Ao observar os currículos e as práticas pedagógicas, passou a chamar atenção uma contradição

recorrente: embora documentos oficiais e orientações curriculares indiquem a importância de abordar conteúdos relacionados às modalidades paralímpicas e à inclusão, há pouca sustentação formativa e pedagógica para que essas práticas sejam efetivamente vivenciadas nas aulas de Educação Física. Em muitos casos, o paradesporto aparece de forma episódica, associado a eventos específicos, datas comemorativas ou ações pontuais, sem continuidade didática ou aprofundamento ao longo do ano letivo.

Essa constatação aponta para a necessidade de investigar e construir estratégias pedagógicas que viabilizem a inserção dos esportes paralímpicos no cotidiano escolar de maneira mais qualificada. Mais do que compreendê-los como recursos auxiliares ou ações de sensibilização, trata-se de reconhecê-los como conteúdos legítimos da cultura corporal. Nessa perspectiva, a inclusão não se efetiva automaticamente pela presença de estudantes com deficiência nas aulas, mas depende das condições concretas de participação, das escolhas pedagógicas, da organização dos espaços, das regras, dos materiais e das atitudes que estruturam as práticas corporais escolares.

No cenário esportivo contemporâneo, os Jogos Paralímpicos configuram-se como um importante espaço de visibilidade do paradesporto, contribuindo para o reconhecimento social das práticas esportivas desenvolvidas por pessoas com deficiência. Entretanto, a Educação Paralímpica não se restringe a esse evento, envolvendo também iniciativas como as *Special Olympics*¹ e as *Deaflympics*², que ampliam o acesso e a participação em diferentes contextos (Marques *et al.*, 2009). Para que essas experiências não permaneçam limitadas ao esporte de alto rendimento ou à mediação midiática, torna-se fundamental que as modalidades paralímpicas sejam incorporadas de forma sistemática e intencional ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, a Educação Física Escolar apresenta-se como um espaço privilegiado para a promoção de práticas corporais inclusivas. As aulas com modalidades paradesportivas são possibilidades de experiências compartilhadas, interação social e a problematização de normas que regulam quem pode ou não participar das práticas corporais. Quando planejadas de maneira cuidadosa, podem favorecer a ludicidade, a cooperação e a participação efetiva de

¹ “Com mais de quatro milhões de atletas e parceiros unificados, além de um milhão de treinadores e voluntários em mais de 200 programas credenciados, a *Special Olympics* oferece mais de 30 modalidades esportivas do tipo olímpico e mais de 100.000 jogos e competições todos os anos” (Special Olympics, 2026).

² “Os atletas das Olimpíadas para Surdos estabelecem recordes e quebram barreiras a cada participação nas Olimpíadas de Verão e de Inverno para Surdos. [...] Os Jogos Silenciosos foram os primeiros da história para qualquer grupo de pessoas com deficiência” (Deaflympics, 2026).

todos os estudantes³. Por outro lado, a ausência de mediação pedagógica qualificada tende a reforçar processos de exclusão, atingindo tanto estudantes com deficiência quanto aqueles sem deficiência, sobretudo quando prevalecem padrões normativos de corpo, desempenho e eficiência (Pena, 2013; Rodrigues, 2003).

O trabalho com modalidades paradesportivas, nesse contexto, revela um importante potencial educativo. Ao possibilitar que estudantes sem deficiência convivam com a diferença e reconheçam as potencialidades de seus colegas, essas práticas contribuem para o questionamento de concepções naturalizadas sobre corpo e movimento (Gorgatti *et al.*, 2004). Ainda assim, muitos professores se sentem despreparados para atuar com esse conteúdo e as escolas, em geral, não dispõem de infraestrutura e materiais adequados para garantir experiências significativas (Gorgatti *et al.*, 2004). A construção de uma Educação Física Escolar inclusiva, portanto, exige transformações que envolvem a formação docente, o planejamento pedagógico e a organização curricular.

É nesse horizonte que os esportes paralímpicos, especialmente modalidades como o *goalball* e o voleibol sentado, assumem relevância no contexto escolar. Essas práticas possibilitam problematizar concepções naturalizadas de participação, ao revelar que as possibilidades de ação não estão condicionadas apenas pelas características individuais dos estudantes, mas são produzidas pelas regras, pelos espaços e pelas condições de acesso. Ao deslocar a centralidade de padrões corporais hegemônicos, essas modalidades favorecem uma compreensão relacional da deficiência, na qual as barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais assumem papel central.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver e analisar uma sequência didática com esportes paralímpicos, procurando compreender o que se construiu nas aulas de Educação Física ao longo desse processo. A investigação partiu da experiência concreta do professor-pesquisador no cotidiano escolar e compreende a prática pedagógica como um espaço de reflexão crítica e formação humana.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Após esta Introdução, na qual são apresentados o contexto da pesquisa, o problema investigado e o objetivo do estudo, o Capítulo 2 apresenta o referencial teórico, discutindo os conceitos de inclusão, deficiência, barreiras e esporte paralímpico, bem como estudos que abordam a Educação Física Escolar, o

³ Utiliza-se o gênero masculino como forma padrão de escrita, ciente de que essa opção não contempla todos os gêneros. Tal escolha não tem a intenção de excluir ou invisibilizar outras identidades.

esporte adaptado e a inserção dos esportes paralímpicos no contexto educacional. O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa, o contexto escolar, os participantes, a organização da sequência didática e os procedimentos de produção e análise dos dados, com ênfase nas Notas de Campo. O Capítulo 4 reúne a apresentação e a análise dos resultados, organizados em seis categorias analíticas construídas a partir das experiências vividas ao longo da sequência didática. No Capítulo 5 são apresentadas as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa, suas contribuições para a Educação Física Escolar e para a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas, além das implicações para a formação docente e para o trabalho com esportes paralímpicos na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão, legislação e o enfrentamento das barreiras na escola

A inclusão na educação constitui-se como um princípio fundamental que busca assegurar a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, particularidades ou características individuais, o acesso a uma aprendizagem significativa, equitativa e de qualidade. Tal perspectiva pressupõe a reorganização das práticas pedagógicas, a adaptação curricular, a flexibilização de metodologias, bem como a adequação de materiais e da infraestrutura escolar, de modo a atender às necessidades educacionais diversas e promover a convivência respeitosa em contextos marcados pela pluralidade humana.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a educação como direito de todos e orienta o sistema educacional para a valorização da diversidade. Em especial, o art. 3º, inciso XIV, incluído pela Lei nº 14.191/2021, reforça o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, consolidando avanços normativos no reconhecimento das especificidades dessas pessoas (Brasil, 1996; Brasil, 2021). Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representa um marco ao assegurar o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, com vistas à inclusão social e à cidadania das pessoas com deficiência, reafirmando a educação inclusiva como direito inalienável e atribuindo ao poder público e às instituições educacionais a responsabilidade de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

Entretanto, apesar dos avanços legais, a exclusão educacional ainda se manifesta por meio de diferentes barreiras, físicas, pedagógicas, atitudinais, sociais e institucionais, que dificultam ou impedem a participação plena de alunos com deficiência no ambiente escolar. Essas barreiras contribuem para a ampliação das desigualdades educacionais e para a negação de oportunidades de aprendizagem, indicando a distância existente entre a legislação e a efetivação das políticas públicas no cotidiano das escolas.

Conforme destacam Narciso *et al.* (2024), a inclusão escolar não se limita ao ingresso do aluno na escola regular, mas exige a construção de práticas pedagógicas inclusivas, o enfrentamento de preconceitos e a formação contínua dos profissionais da educação. Para os autores, a efetivação da inclusão demanda uma mudança de paradigma, na qual a diversidade deixa de ser compreendida como obstáculo e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, a inclusão educacional não se restringe à matrícula do estudante na escola regular, mas envolve um compromisso ético, político e pedagógico com a superação das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação, configurando-se como um processo contínuo de transformação das práticas escolares e de construção de ambientes educacionais mais equitativos e democráticos (Narciso *et al.*, 2024).

Essa compreensão é fundamental para situar o lugar da Educação Física Escolar no debate sobre inclusão, uma vez que se trata de um componente curricular no qual as condições de participação se expressam de forma concreta, pelo corpo, pelo espaço e pelas regras que organizam as práticas corporais. Discutir inclusão na Educação Física implica, portanto, examinar como o ensino do esporte, dos jogos e das demais manifestações da cultura corporal pode tanto ampliar quanto restringir as possibilidades de participação, a depender das escolhas pedagógicas e das condições institucionais disponíveis.

2.2 Educação Física Escolar, cultura corporal e planejamento inclusivo

A Educação Física Escolar, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integra a área de Linguagens e acompanha as transformações da educação brasileira. A BNCC define aprendizagens essenciais para a Educação Básica e apresenta fundamentos que sustentam a prática de atividades adaptadas, jogos inclusivos e esportes paralímpicos, orientando a formação de estudantes capazes de exercitar empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos, recusando qualquer forma de discriminação ou exclusão (Brasil, 2018).

Entre as unidades temáticas da Educação Física, destacam-se as “Brincadeiras e Jogos”, consideradas eixo estruturante especialmente nos anos iniciais, cujo caráter lúdico e investigativo perpassa toda a Educação Básica. A utilização de jogos adaptados, como a

queimada⁴ sentada, o brincar de *goalball* ou circuitos com obstáculos acessíveis, pode transformar a aula em espaço de experimentação, descoberta, valorização das diferenças e respeito mútuo.

A compreensão do papel da Educação Física na escola exige, ainda, considerar sua trajetória histórica e legislativa. Impolcetto e Darido (2020) apontam que a disciplina passou por diferentes legislações que impactaram sua identidade e finalidade, desde a LDB de 1961 até a legislação vigente, refletindo interesses e contextos históricos diversos e transformando gradualmente seu objeto de estudo.

No campo do ensino do esporte, Rufino e Darido (2012) defendem que o esporte atua como ferramenta de educação e formação humana, contribuindo para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências sociais. Mais do que prática física ou competitiva, oferece oportunidades de aprendizagem, cooperação, respeito, autonomia e convivência. Para que isso se concretize, é fundamental que as atividades esportivas sejam planejadas de forma flexível, lúdica e adaptada às necessidades dos praticantes, considerando idade, interesses e contextos diversos.

O ensino do esporte, portanto, não deve se restringir à busca por rendimento ou desempenho, mas integrar dimensões éticas, afetivas e sociais, promovendo a participação ativa e crítica dos envolvidos. Métodos que privilegiam a compreensão do jogo e da lógica interna das modalidades, em detrimento da fragmentação mecânica das técnicas, favorecem aprendizagens mais significativas e engajadas (Rufino; Darido, 2012).

Contudo, quando desenvolvido a partir de modelos tradicionais ou esportivistas, o ensino da Educação Física pode se tornar excludente, gerando baixo envolvimento e afastamento, especialmente de alunos com deficiência. Nesse sentido, conteúdos como jogos, brincadeiras, lutas, jogos adaptados e esportes paralímpicos assumem papel fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e para a ampliação das possibilidades de participação (Lazaretti *et al.*, 2024).

A efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física está diretamente relacionada à formação docente. Ribeiro (2009) argumenta que muitos professores ainda se sentem inseguros para lidar com a diversidade, reflexo de uma formação inicial marcada pela ênfase

⁴ A queimada é um jogo coletivo, realizado em um espaço dividido entre dois grupos, no qual os participantes arremessam, desviam e se posicionam no campo para manter-se no jogo. Quando atingido pela bola, o jogador passa a ocupar outra parte do espaço, conforme as regras definidas para a atividade.

teórica e pela pouca vivência de práticas inclusivas. Esse modelo, centrado na racionalidade técnica, distancia o professor da reflexão sobre sua própria prática e dificulta a adaptação das aulas às necessidades dos alunos.

Para superar essas limitações, torna-se necessário investir em processos de formação inicial e continuada que promovam não apenas conhecimentos técnicos, mas também atitudes reflexivas, críticas e criativas, favorecendo a construção coletiva, a troca de experiências e a análise das práticas pedagógicas. Nesse horizonte, Munster (2023) sintetiza a inclusão como um esforço abrangente que encoraja os professores a manterem altas expectativas para todos os estudantes, assegurando currículos flexíveis e participação ativa, fortalecendo a cultura escolar.

2.3 Esporte paralímpico e esporte adaptado: entre o modelo médico e o modelo social da deficiência

A discussão sobre esportes paralímpicos na escola se insere no campo do esporte adaptado e da Educação Física Adaptada, cujas origens estão associadas a processos de reabilitação. Grohmann (2015) descreve que o esporte paralímpico surgiu como forma de reabilitação para soldados lesionados na Segunda Guerra Mundial, iniciado no Centro de Lesados Medulares do Hospital de *Stoke Mandeville*, Inglaterra, por iniciativa do Dr. Ludwig Guttman.

A partir desse marco, ganhou dimensão internacional com os Jogos Internacionais de Stoke Mandeville e a primeira Paralimpíada, em 1960, na cidade de Roma. Modalidades como basquete em cadeira de rodas e atletismo já eram praticadas desde os primeiros jogos, evoluindo para as atuais 22 modalidades paralímpicas⁵ reconhecidas (Grohmann, 2015).

Historicamente, atividades motoras adaptadas tiveram caráter ocupacional e social e, muitas vezes, permaneceram confinadas a instituições terapêuticas. Araújo (1998) define

⁵ “Nos Jogos de verão, são 22 modalidades: atletismo, badminton, basquete em cadeira de rodas, bocha, canoagem, ciclismo, esgrima em cadeira de rodas, futebol de 5, goalball, halterofilismo, hipismo, judô, natação, remos, rugby em cadeira de rodas, taekwondo, tênis de mesa, tênis em cadeira de rodas, tiro com arco, tiro esportivo, triatlo e vôlei sentado. Na edição de inverno dos Jogos Paralímpicos, cinco modalidades estão no programa: esqui alpino (que engloba o snowboard), esqui cross country, biathlon, hóquei e curling em cadeira de rodas” (Educação Paralímpica, 2026).

desporto adaptado como adaptação de um esporte já conhecido pela população, com ajustes de regras e prática para possibilitar participação de diferentes públicos.

Winnick (2004) registra atividades esportivas para surdos já no século XIX, em escolas de Ohio e Illinois, com oferta de beisebol e futebol adaptado. Com o fortalecimento do movimento paralímpico e o aumento da visibilidade do esporte adaptado, observa-se a substituição progressiva do modelo médico pelo modelo social, no qual a deficiência é compreendida como resultado da interação entre limitações individuais e barreiras impostas pela sociedade (Grohmann, 2015).

No contexto escolar, esse deslocamento é relevante porque muda o foco da análise: em vez de explicar a participação dos estudantes a partir de supostas “dificuldades” inerentes à deficiência, passa-se a investigar como a própria organização das aulas (materiais, espaços, regras, relações e expectativas) pode produzir barreiras físicas, pedagógicas e simbólicas que restringem ou ampliam as possibilidades de participação.

Winnick (2004) também assinala que programas de esporte adaptado e de educação física adaptada têm como finalidade central favorecer a autorrealização, possibilitando crescimento pessoal e impactos positivos para a sociedade. O autor enfatiza que não existe modelo único ou paradigma universal capaz de definir rigidamente objetivos e metas desses programas, o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas contextualizadas.

2.4 Jogos e brincadeiras como base cultural e pedagógica para práticas inclusivas

Ao tratar de esportes paralímpicos na Educação Física Escolar, torna-se necessário compreender o lugar dos jogos e brincadeiras como linguagem pedagógica, especialmente nos anos iniciais. Carvalho *et al.* (2003) e Schimith e Ugaya (2020) afirmam que jogos e brincadeiras são fundamentais para a formação do cidadão, pois introduzem a criança ao lúdico, à organização, às regras, à coletividade, à competitividade e à cooperação.

Presentes no lazer e também como estratégia pedagógica, tais experiências se vinculam a direitos da infância. Assim, a impossibilidade de brincar priva a criança desse direito e pode comprometer seu desenvolvimento motor, psicológico e social (Carvalho *et al.*, 2003; Schimith; Ugaya, 2020).

Leite e Medeiros (2014) compreendem o brincar como forma de conhecimento de si e do mundo. Santos (2013) acrescenta que o brincar é transmitido de geração em geração e aprendido nas interações com pares, produzindo culturas infantis. Kishimoto (2011) reforça a significação social do brincar, impulsionado por prazer e motivação, sem preocupação com resultados.

Essa compreensão se articula ao jogo como fenômeno cultural. Para Kishimoto (2011), o jogo se desenvolve e ganha sentido no contexto cultural e das interações sociais. Huizinga (2019) define o jogo como atividade voluntária, delimitada no tempo e no espaço, dotada de regras e fim em si mesma, capaz de produzir alegria e senso de diferença em relação à vida cotidiana.

Caillois (2017) complementa essa definição ao caracterizar o jogo como atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia, culturalmente significativa.

Na escola, brincar e jogar adquirem relevância particular nas aulas de Educação Física. A BNCC (Brasil, 2018) apresenta “Jogos e Brincadeiras” como unidade temática e enfatiza a Educação Física como espaço de expressão da Cultura Corporal de Movimento.

Betti (2001) afirma que jogos, esportes, ginásticas, atividades rítmicas/expressivas, danças e lutas/artes marciais constituem meios essenciais para ensino e aprendizagem. González e Fensterseifer (2009) reforçam a função mediadora da disciplina na promoção de experiências culturais e sociais que contribuam para formação de cidadãos críticos.

Esse conjunto de contribuições sustenta a intervenção pedagógica proposta, que, ao tratar de modalidades paralímpicas, não abandona a lógica lúdica e cultural dos jogos; ao contrário, utiliza-a como base para construir a participação, a negociação de regras e a reflexão sobre inclusão.

2.5 Modalidades paralímpicas na escola e a escolha do *goalball* e do voleibol sentado

A elaboração da sequência didática exigiu a realização de escolhas, especialmente no que se refere à seleção das modalidades paralímpicas trabalhadas nas aulas de Educação Física. Essas escolhas buscaram assegurar coerência com os objetivos do trabalho e viabilizar uma progressão pedagógica possível no contexto escolar. Para isso, consideraram-se o

histórico das modalidades, os modos de participação que promovem e, sobretudo, a lógica interna que organiza cada prática esportiva, compreendida como elemento central para a análise do esporte enquanto fenômeno cultural e educativo (Rufino; Darido, 2012; González; Fensterseifer, 2009).

Nessa perspectiva, tratar as modalidades paralímpicas apenas como adaptações de esportes convencionais mostrou-se insuficiente. Abordagens centradas exclusivamente na compensação de uma suposta limitação tendem a reforçar concepções restritas de inclusão, nas quais a pessoa com deficiência é tomada como exceção à norma. Para que o esporte paralímpico contribua de forma mais consistente no contexto escolar, faz-se necessário adotar uma perspectiva que considere as relações sociais, as condições de participação e as barreiras produzidas no cotidiano das aulas, deslocando o foco da deficiência como atributo individual para a análise dos contextos e das práticas que organizam a participação (Rodrigues, 2003; Ribeiro, 2009; Munster, 2023).

A escolha das modalidades *goalball* e voleibol sentado para compor a sequência didática relaciona-se às possibilidades que ambas oferecem para problematizar concepções naturalizadas sobre corpo, diferença e participação nas aulas de Educação Física. Mais do que o ensino de gestos técnicos ou regras específicas, essas modalidades possibilitam discutir como os espaços, as normas e as atitudes estruturam quem pode ou não participar das práticas corporais na escola.

O *goalball* é um esporte criado especificamente para pessoas com deficiência visual e não se caracteriza como adaptação de outra modalidade (CBDV, 2026). Sua lógica interna organiza-se a partir de referências sensoriais distintas daquelas predominantes nos esportes convencionais, tensionando a centralidade da visão como principal meio de orientação. No contexto da sequência didática, sua escolha foi orientada por três aspectos centrais relacionados à vivência social do jogo.

O primeiro aspecto refere-se à descentralização da visão como referência dominante. O uso obrigatório de vendas por todos os participantes estabelece condições semelhantes de participação e possibilita experimentar outras formas de orientação e relação no espaço do jogo. Essa vivência não tem como objetivo simular a deficiência visual, mas criar uma situação pedagógica que mostre como regras e acordos coletivos podem ampliar ou restringir a participação, favorecendo reflexões sobre inclusão.

O segundo aspecto diz respeito ao silêncio, condição necessária para o desenvolvimento do jogo. No contexto escolar, essa característica possibilita discutir barreiras atitudinais, compreendidas como comportamentos e posturas que dificultam ou impedem a participação em atividades coletivas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano das aulas (Brasil, 2015; Munster, 2023).

O terceiro aspecto refere-se ao uso do tato como referência espacial. As marcações em relevo orientam deslocamentos e ações, mostrando o papel das tecnologias assistivas e da sinalização tátil como condições de acesso e autonomia. A partir dessa vivência, amplia-se a discussão para outros espaços escolares e urbanos, problematizando a ausência de recursos de acessibilidade e suas implicações para a participação social (Brasil, 2015).

De forma complementar, o voleibol sentado também contribui para a sequência didática. Embora derive do voleibol convencional, possui regras próprias que reorganizam a participação no jogo (CBVD, 2026). A exigência de contato pélvico com o solo, associada às dimensões da quadra e à altura da rede, altera a dinâmica da modalidade e convida à reflexão sobre como normas estruturam possibilidades de ação e interação (Winnick, 2004; Ribeiro, 2009).

No contexto escolar, a vivência do voleibol sentado possibilita problematizar a ideia de eficiência associada a um único padrão corporal. Ao participar do jogo em condições distintas das habituais, os estudantes reconhecem que as formas de participação e contribuição no coletivo dependem das condições oferecidas pelo ambiente e pelas regras da prática. Além disso, a restrição de deslocamento possibilita relacionar a experiência às barreiras arquitetônicas presentes no espaço escolar, favorecendo reflexões sobre acessibilidade e desenho universal a partir da vivência corporal (Brasil, 2015; González; Fensterseifer, 2009).

As vivências com o *goalball* e o voleibol sentado, portanto, configuram-se como pontos de partida para reflexões que extrapolam a quadra e alcançam o contexto escolar e social mais amplo. Ao trabalhar com modalidades cuja lógica se organiza a partir de outras formas de corporeidade e participação, reafirma-se a Educação Física Escolar como espaço de formação cultural, social e crítica (Betti, 2001; González; Fensterseifer, 2009).

No plano histórico e institucional, o *goalball* é a única modalidade paralímpica que não deriva de adaptações de esportes convencionais. Criado no período pós-Segunda Guerra Mundial com o objetivo de reabilitar e promover a socialização de pessoas com deficiência

visual, consolidou-se internacionalmente e passou a integrar o programa dos Jogos Paralímpicos a partir da década de 1980. No Brasil, a modalidade é organizada e regulamentada pela Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais (CBDV), responsável pela normatização, promoção de competições e desenvolvimento técnico do esporte em âmbito nacional (CBDV, 2026).

De acordo com as normas oficiais da CBDV, o *goalball* é disputado em quadra com dimensões semelhantes às do voleibol, com duas equipes compostas por três atletas. A bola utilizada contém guizos em seu interior, possibilitando a orientação auditiva, e a quadra apresenta marcações táteis confeccionadas com barbantes fixados ao solo, possibilitando a orientação espacial por meio do tato. Todos os atletas atuam vendados, independentemente do grau de deficiência visual, assegurando condições equivalentes de participação. As partidas são disputadas em dois tempos, vencendo a equipe que obtiver maior número de gols, podendo haver encerramento antecipado em caso de diferença significativa no placar, conforme previsto no regulamento oficial (CBDV, 2026). O silêncio durante as jogadas constitui regra central da modalidade, sinalizando o rigor competitivo e os princípios de equidade que a caracterizam.

O voleibol sentado, por sua vez, insere-se no conjunto dos esportes adaptados regulamentados no âmbito do movimento paralímpico e, no Brasil, é organizado pela Confederação Brasileira de Voleibol para Deficientes (CBVD), responsável pela normatização da modalidade, pela organização de competições e pela difusão de suas regras oficiais (CBVD, 2026).

Embora preserve princípios estruturais do voleibol convencional, como o jogo em equipes separadas por uma rede, o limite de três toques por equipe e o sistema de pontuação por rally, o voleibol sentado apresenta adaptações específicas previstas em regulamento oficial. Entre elas, destacam-se as dimensões reduzidas da quadra, a menor altura da rede, a exigência de contato pélvico com o solo durante as ações de jogo e as condições de deslocamento dos atletas. Essas adaptações asseguram equidade competitiva entre os participantes, sem eliminar a complexidade técnica e tática da modalidade, reafirmando o esporte como espaço de competição, convivência e produção de sentidos no âmbito da educação inclusiva (CBVD, 2026; Gioia; Silva; Pereira, 2008).

2.6 Produções recentes sobre paradesporto na escola: possibilidades, limites e implicações para uma intervenção

No campo das pesquisas e experiências pedagógicas, diferentes estudos têm discutido o paradesporto como conteúdo escolar, explicitando potencialidades e desafios de implementação. De modo geral, essas produções convergem na defesa de que o esporte adaptado e o esporte paralímpico ganham maior densidade formativa quando inseridos com planejamento, intencionalidade pedagógica e espaço para reflexão crítica.

No relato de experiência de Silva (2020), o *goalball* aparece como foco de um projeto de extensão universitária voltado à iniciação esportiva de estudantes com deficiência visual. A autora compreende o esporte adaptado como prática que ultrapassa a dimensão motora, envolvendo aspectos físicos, psicológicos, sociais e subjetivos. Nesse enquadramento, embora o esporte adaptado tenha vínculos históricos com a reabilitação, ele também assume funções pedagógicas, recreativas e competitivas, constituindo-se como meio relevante de participação social das pessoas com deficiência.

Ainda segundo Silva (2020), a prática do *goalball* permanece fortemente vinculada a instituições especializadas, especialmente pela escassez de políticas públicas que garantam acesso sistemático ao esporte adaptado em espaços educacionais mais amplos. Esse cenário cria obstáculos à consolidação da modalidade e justifica a importância de projetos extensionistas que ampliem espaços de prática e produzam experiências corporais mais significativas para estudantes com deficiência visual.

Quanto ao desenho do projeto, Silva (2020) informa que ele foi desenvolvido em um centro educacional especializado, em parceria com uma escola da rede pública, organizado em seis etapas: reconhecimento da realidade local, avaliação diagnóstica, proposta de iniciação ao *goalball*, reavaliação, devolutiva aos estudantes e produções acadêmico-científicas. Essa estrutura mostra a preocupação metodológica com planejamento, intervenção pedagógica e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da extensão universitária.

No mesmo estudo, a autora destaca que a avaliação diagnóstica foi decisiva para delinear as ações, caracterizando os participantes em aspectos físico-motores, de qualidade de vida e na dimensão subjetiva. Para Silva (2020), esse tipo de avaliação é fundamental na

Educação Física Adaptada porque sustenta decisões pedagógicas e a adequação das intervenções às necessidades reais dos estudantes.

Com base nos dados coletados, Silva (2020) descreve uma proposta pedagógica de iniciação ao *goalball* organizada em sequência de aulas, contemplando orientação e mobilidade, imagem corporal, percepção sensorial, regras, capacidades físicas, habilidades motoras, fundamentos técnicos e ações táticas. A autora interpreta que a progressão favoreceu a aprendizagem ao respeitar a complexidade crescente e contextualizar as ações no jogo.

Além dos ganhos motores e técnicos, Silva (2020) aponta efeitos relevantes na autonomia, nas autopercepções de saúde e nas relações socioafetivas. Para a autora, a dimensão subjetiva ganha destaque porque a prática esportiva possibilita ressignificações sobre a deficiência visual, o corpo e as próprias potencialidades dos participantes.

No plano da formação inicial, Silva (2020) também argumenta que a extensão universitária se constitui como espaço privilegiado de articulação entre ensino, pesquisa e prática profissional. A participação em projetos extensionistas favoreceria a ressignificação dos conhecimentos teóricos do currículo e ampliaria a segurança pedagógica dos futuros professores para atuar com pessoas com deficiência em contextos educacionais e esportivos.

Ao encerrar sua análise, Silva (2020) reconhece limitações estruturais e institucionais, como a impossibilidade de realizar a etapa de reavaliação, e ressalta a necessidade de ampliação de políticas públicas e de espaços acessíveis para o esporte adaptado. Mesmo com tais limites, a autora conclui que o projeto contribuiu para a promoção do *goalball*, para a formação dos universitários envolvidos e para a produção de conhecimento acadêmico-científico em Atividade Física Adaptada.

No âmbito escolar, a dissertação de Borgmann (2013) analisa a inserção do *goalball* e do voleibol sentado na Educação Física como práticas pedagógicas capazes de tensionar o modelo esportivo tradicional e problematizar concepções normativas de corpo, movimento e desempenho. O autor sustenta que essas modalidades não devem ser reduzidas ao rótulo de “esportes adaptados”, pois possuem lógicas próprias, cujas regras reorganizam o jogo, o espaço e as relações entre participantes, criando condições efetivas de participação para alunos com e sem deficiência.

No caso do *goalball*, Borgmann (2013) enfatiza que a centralidade da audição e do silêncio desloca a primazia da visão como referência dominante de orientação. Para o autor,

isso possibilita vivenciar outras formas de percepção corporal e favorece a atenção, a escuta e a cooperação. Ao mesmo tempo, ele observa dificuldades relevantes na implementação: estranhamento inicial diante da privação visual, dificuldade coletiva de manter o silêncio e insegurança corporal nos primeiros contatos.

Diante dessas dificuldades, Borgmann (2013) ressalta a necessidade de mediação constante do professor, tanto na organização do ambiente quanto na condução das regras. Nesse sentido, a aprendizagem do *goalball* exige tempo, repetição e negociação coletiva, pois envolve não apenas destrezas do jogo, mas pactos sociais que sustentam a participação.

Em relação ao voleibol sentado, Borgmann (2013) destaca que a obrigatoriedade de manter o corpo em contato com o solo produz uma ruptura imediata com as experiências corporais habituais. Segundo o autor, isso gera desconforto, cansaço acentuado, sobretudo nos membros superiores, e dificuldades de deslocamento. Entretanto, ele defende que essas dificuldades também operam como conteúdo pedagógico, pois levam os alunos a repensarem estratégias, reorganizarem movimentos e compreenderem que adaptação não significa empobrecimento do esporte, mas construção de outras possibilidades de ação.

A dissertação de Borgmann (2013) indica ainda que a inclusão não se realiza automaticamente pela simples introdução das modalidades. O autor destaca desafios de organização do espaço, adequação do tempo pedagógico e negociação contínua das regras, além de comparações com esportes convencionais que podem produzir resistência e frustração, especialmente entre alunos fortemente orientados por lógicas competitivas tradicionais.

Apesar disso, Borgmann (2013) conclui que *goalball* e voleibol sentado ampliam possibilidades educativas ao favorecerem respeito, cooperação e reconhecimento das diferenças corporais. Para o autor, essas experiências deslocam a deficiência de uma perspectiva individual para uma compreensão relacional, na qual barreiras e possibilidades emergem da organização do jogo, do espaço e das relações sociais, possibilitando aos alunos compreender de forma concreta que a participação pode ser garantida quando regras e condições são pensadas a partir da diversidade dos corpos.

Em perspectiva de síntese crítica, a revisão sistemática de Fraga e Silva (2024) analisa o trato pedagógico do paradesporto na Educação Física Escolar, defendendo-o como conteúdo curricular legítimo, e não como recurso complementar ou ação pontual de sensibilização. As

autoras partem da compreensão do esporte como fenômeno sociocultural e indicam que, em muitos estudos, intervenções com paradesportos priorizam mudanças atitudinais, como empatia, respeito e redução de preconceitos.

Segundo Fraga e Silva (2024), as vivências com modalidades paradesportivas podem ampliar a percepção dos estudantes sobre as potencialidades esportivas das pessoas com deficiência e favorecer experiências mais equitativas de participação. Contudo, as autoras destacam que grande parte das intervenções é pontual, com poucas aulas, o que dificulta aprofundar dimensões técnicas, táticas, históricas e culturais das modalidades, contribuindo para que sejam percebidas como menos desafiadoras ou de baixa complexidade quando comparadas aos esportes convencionais.

No caso do voleibol sentado, Fraga e Silva (2024) observam que parte dos estudos o trata como ferramenta para ensinar o voleibol tradicional, e não como modalidade com lógica própria, o que reforça sua desvalorização enquanto conteúdo escolar. Assim, as autoras deslocam o debate para além da “presença” do paradesporto, enfatizando o modo como ele é apresentado, legitimado e aprofundado pedagogicamente.

Quanto às estratégias pedagógicas, Fraga e Silva (2024) identificam três abordagens recorrentes: simulação de deficiência, contato direto com pessoas com deficiência e uso de recursos informativos e midiáticos. Embora essas estratégias apresentem efeitos positivos, as autoras alertam para riscos específicos da simulação quando centrada apenas nas limitações corporais, pois pode reforçar estereótipos capacitistas e uma visão medicalizada, desviando o foco das barreiras sociais e arquitetônicas.

Em contraposição, Fraga e Silva (2024) defendem intervenções ancoradas no modelo social da deficiência, que problematizem acesso, normas e organização dos espaços. Para as autoras, trabalhar o paradesporto em suas dimensões culturais, políticas e identitárias possibilita questionar discursos hegemônicos que associam deficiência à incapacidade e ampliar a compreensão da diversidade corporal.

Outro ponto destacado na revisão de Fraga e Silva (2024) é a formação docente: a ausência de discussões sistemáticas sobre paradesporto na formação inicial e continuada tende a produzir abordagens superficiais e a reforçar o conteúdo como secundário. Ainda assim, as autoras reconhecem possibilidades educativas importantes quando o trabalho ocorre em sequências didáticas mais longas, com diversidade metodológica e espaço para reflexão

crítica, valorizando a compreensão tática, o contato significativo e a problematização de representações midiáticas do esporte paralímpico. Em síntese, concluem que o paradesporto deve ser entendido como conteúdo estruturante para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade das práticas corporais, os direitos das pessoas com deficiência e os conflitos sociais presentes no esporte contemporâneo (Fraga; Silva, 2024).

A revisão bibliográfica de Borgmann e Almeida (2015) discute a inserção do esporte paralímpico na escola e destaca o Dia Paralímpico Escolar (DPE) como estratégia recorrente de difusão. Os autores descrevem três fases: anterior, realização e posterior. Na fase anterior, os professores devem fornecer informações corretas sobre deficiências, enfatizando direitos e evitando o modelo médico, além de organizar logística e planejamento. Na realização, ocorrem vivências em estações com modalidades paralímpicas e atividades informativas e culturais. Na fase posterior, busca-se aprofundar e consolidar aprendizagens por meio de reflexões, pesquisas e discussões (Borgmann; Almeida, 2015).

De acordo com Borgmann e Almeida (2015), embora o DPE seja um evento pontual, seus efeitos se ampliam quando há continuidade pedagógica. Os estudos revisados mostram impacto positivo em atitudes gerais de estudantes sem deficiência, mas resultados limitados, ou até negativos, em aspectos esportivos específicos, como aceitação de adaptações de regras. Os autores mencionam ainda que meninas tendem a atitudes mais positivas e que estudantes com perfil mais competitivo demonstram maior resistência.

Os mesmos autores observam predominância de pesquisas experimentais com pré e pós-testes, uso de instrumentos padronizados (CAIPE-R⁶, Adjective Checklist⁷) e amostras majoritariamente europeias entre oito e treze anos. Nesse cenário, defendem que o esporte paralímpico no contexto educacional ainda está em consolidação: há potencial pedagógico, mas é necessário aprofundamento teórico-metodológico e ampliação de propostas que ultrapassem o caráter pontual de eventos, incorporando o conteúdo de forma mais estruturada no currículo (Borgmann; Almeida, 2015).

No contexto brasileiro, o estudo de Oliveira e Kawashima (2024) apresenta experiência pedagógica no ensino médio integrado, com unidade didática de 22 aulas que

⁶ “Instrumento criado para avaliar as atitudes de crianças sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas regulares de educação física” (Block, 1995).

⁷ Instrumento padronizado e estruturado composto por um conjunto de adjetivos, utilizado para identificar e avaliar como uma pessoa descreve a si mesma, suas experiências ou objetos/pessoas do cotidiano, por meio da seleção ou classificação desses adjetivos (Siperstein, 1980).

envolveu *goalball*, vôlei sentado, basquete em cadeira de rodas, futebol de cegos e para atletismo. Os autores fundamentam a proposta nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando articular vivência prática, compreensão histórica/social/política e reflexão sobre acessibilidade e inclusão.

Segundo Oliveira e Kawashima (2024), as vivências ampliaram o repertório da cultura corporal e tensionaram a centralidade esportivista tradicional. Os estudantes relataram aprendizagens sobre história das Paralimpíadas, funcionamento das modalidades e importância da adaptação de regras, espaços e materiais. Na dimensão procedimental, destacaram-se dificuldades relacionadas à audição e à adaptação espacial em ambientes abertos e ruidosos, indicando complexidades de modalidades associadas à deficiência visual.

Na dimensão atitudinal, Oliveira e Kawashima (2024) registram mudanças importantes: os estudantes passaram a observar com mais criticidade barreiras arquitetônicas e atitudinais no espaço escolar e urbano. A atividade de “Mapeamento de não acessibilidade do campus” fortaleceu essa sensibilização ao envolver identificação, registro e apresentação de barreiras à gestão escolar e ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

As autoras também destacam dificuldades materiais: escassez de equipamentos específicos (como bolas oficiais e cadeiras esportivas) exigiu adaptações improvisadas (sacolas plásticas, fitas adesivas), que viabilizaram aulas, mas geraram limites na qualidade da experiência, especialmente em modalidades com dependência sonora. Além disso, apontam a persistência de uma lógica pedagógica competitiva e seletiva como obstáculo, defendendo uma formação docente e um planejamento que reconheçam adaptações como estratégias legítimas (Oliveira; Kawashima, 2024).

Em diálogo com esse debate, Silva (2024) discute o voleibol sentado como modalidade paralímpica com potencial inclusivo na Educação Física Escolar. O autor situa sua origem europeia no pós-guerra e descreve seu percurso de consolidação no programa paralímpico, além da difusão no Brasil a partir dos anos 2000. Para Silva (2024), a modalidade reúne características que favorecem participação de diferentes níveis de funcionalidade e mantém caráter competitivo e cooperativo.

O autor enfatiza especificidades técnicas e regulamentares, quadra reduzida, altura de rede adaptada, possibilidade de bloqueio do saque e exigência de contato com o solo, e

argumenta que, na escola, o voleibol sentado pode envolver alunos com e sem deficiência na mesma prática, promovendo cooperação, respeito e segurança. Ao mesmo tempo, Silva (2024) reconhece desafios: ausência de propostas sistematizadas, escassez de materiais e insegurança docente, reforçando a necessidade de formação continuada e de estratégias contextualizadas que combinem vivências, recursos audiovisuais, adaptações e debates.

A investigação de Mendonça *et al.* (2024) também enfatiza o voleibol sentado como prática educativa com potência inclusiva. Os autores e a autora realizaram estudo de caso quali-quantitativo nos Jogos da Primavera de 2019, em Aracaju (SE), utilizando questionário semiestruturado. Os resultados indicam que a motivação dos estudantes se vinculou à curiosidade e ao interesse em vivenciar modalidade paralímpica em interação com colegas com e sem deficiência (Mendonça *et al.*, 2024).

No mesmo estudo, os participantes destacaram aspectos positivos como convivência, companheirismo e clima de apoio, incluindo a torcida. Embora tenham sido mencionados comportamentos inadequados pontuais, a avaliação geral permaneceu positiva e se manteve mesmo anos depois, sinalizando impacto duradouro. Os autores e a autora articulam esses achados à distinção entre integração e inclusão, reconhecendo que presença não garante inclusão, mas argumentando que, no caso investigado, houve vivência compartilhada com igualdade de participação, aproximando-se de concepção efetiva de inclusão (Mendonça *et al.*, 2024).

Já o mapeamento de Pereira e Bezerra (2024) analisa a produção científica nacional sobre esporte adaptado como conteúdo da Educação Física Escolar. Os autores observam concentração de publicações no Sudeste e de experiências investigadas no Nordeste, indicando desigualdade geográfico-científica. Identificam predominância de abordagens qualitativas (campo e relatos de experiência), com preocupação em compreender sentidos atribuídos por professores e alunos e transformações pedagógicas e atitudinais.

Quanto às modalidades mais frequentes, Pereira e Bezerra (2024) destacam atletismo, voleibol sentado e *goalball*, apontando que sua recorrência se relaciona à viabilidade de implementação. No voleibol sentado, a proximidade com materiais do voleibol convencional facilita a inserção; no *goalball*, adaptações simples e criativas têm sido utilizadas para viabilizar a prática. Entre benefícios, os autores registram empatia, interação entre alunos com

e sem deficiência, aumento de autoestima e motivação dos estudantes com deficiência e mudanças de concepções da equipe pedagógica.

Por outro lado, Pereira e Bezerra (2024) destacam obstáculos: falta de formação docente, pouco apoio institucional, inserção tardia nos planos de curso e abordagem pontual, muitas vezes limitada a eventos como o DPE. Eles também apontam fragilidade de orientações mais explícitas na BNCC sobre esporte voltado à pessoa com deficiência, reforçando a necessidade de investimentos em pesquisa, formação e políticas educacionais que consolidem esse conteúdo no currículo.

No estudo de Lampert *et al.* (2024), a inclusão é discutida com base na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que define deficiência pela interação entre impedimentos e barreiras. As autoras reforçam que inclusão escolar envolve não apenas acesso, mas permanência, participação e aprendizagem significativa, o que exige adaptação docente e mudanças institucionais, com investimento em formação continuada e recursos.

Ao investigarem professores de Educação Física de um colégio estadual do Paraná, Lampert *et al.* (2024) verificam que nem todos trabalham esportes adaptados, embora aqueles que o fazem relatem experiências positivas. Entre modalidades mais trabalhadas, aparecem voleibol sentado, *goalball* e futebol de cinco, com predominância do voleibol sentado, associada à facilidade de adaptação e uso de materiais acessíveis. As autoras observam aceitação positiva dos estudantes, mas indicam dificuldades de infraestrutura, ruído e falta de materiais, que levam docentes a improvisos e ao uso de recursos audiovisuais. Também enfatizam fragilidades na formação inicial e continuada, defendendo maior aproximação entre universidade e escola.

No estudo interventivo de Santos (2025), são analisados os efeitos de uma intervenção baseada no *goalball* sobre representações sociais de estudantes do ensino fundamental acerca da deficiência. A pesquisa comparou grupo controle e grupo experimental, sendo que este último, além da vivência do *goalball*, assistiu a vídeo com relatos de atletas paralímpicos e participou de momentos de sensibilização e reflexão. A coleta ocorreu por associação livre de palavras antes e após a intervenção.

Conforme Santos (2025), no início predominavam representações biomédicas e negativas (“doente”, “coitado”, “problema”, “não consegue andar”, “especial”). Após a intervenção, ambos os grupos apresentaram mudanças, com redução de termos negativos e

surgimento de categorias ligadas a princípios sociais e inclusivos, além da emergência do esporte como referência. No grupo experimental, as transformações foram mais robustas, com aparecimento de termos como “atleta”, “paralímpico” e “*goalball*”, atribuídos ao efeito do vídeo em humanizar a deficiência e apresentar narrativas de protagonismo e desempenho esportivo. O autor observa, entretanto, permanência de expressões ambíguas (“pessoa normal”, “igual a todos”), indicando que a desconstrução do capacitismo é processual e exige continuidade.

Em conjunto, as produções analisadas indicam que o paradesporto possui potencial pedagógico e inclusivo expressivo, mas seu impacto depende do modo como é integrado ao currículo, do tempo dedicado, das estratégias pedagógicas e das condições de implementação. Esses apontamentos reforçam a necessidade de uma intervenção que vá além do evento pontual, valorize a lógica própria das modalidades e articule vivência corporal, reflexão sobre barreiras e intencionalidade formativa, especialmente quando se pretende discutir inclusão de forma crítica no cotidiano das aulas de Educação Física.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, adotando a estratégia de investigação-ação (Bogdan; Biklen, 1994). A abordagem qualitativa apresenta como características fundamentais: a investigação realizada no contexto cotidiano das práticas sociais, tendo o pesquisador como principal instrumento de coleta; o caráter descritivo, com predominância de dados registrados em palavras e imagens; a valorização do processo investigativo em detrimento da busca por resultados finais; a análise indutiva dos dados; e o interesse em compreender os significados e as experiências vividas pelos participantes (Bogdan; Biklen, 1994).

A investigação-ação envolve a coleta sistemática de dados a partir da atuação do pesquisador no contexto investigado, com participação ativa no processo, atuando, no caso desta pesquisa, simultaneamente como professor e pesquisador (professor-pesquisador). Essa perspectiva metodológica possibilita articular intervenção pedagógica e produção de conhecimento, com foco na compreensão crítica dos processos educativos que se constituem no cotidiano das ações pedagógicas (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada no município de Francisco Morato, no estado de São Paulo, integrante da Região Metropolitana de São Paulo, ao norte da capital. A unidade escolar situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade, não havendo equipamentos públicos em suas proximidades. A maioria dos estudantes não necessita de transporte para frequentar a escola, sendo predominantemente moradores do entorno.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (INEP, 2024), a unidade escolar atendia a aproximadamente 900 estudantes. Neste trabalho, optou-se por não explicitar alguns dados de forma pormenorizada, como medida ética voltada à preservação da identidade da escola.

Em relação à distribuição por sexo, 47,8% dos estudantes eram do sexo feminino e 52,2% do sexo masculino. Quanto à distribuição étnico-racial, conforme a autodeclaração registrada, 49,6% se declararam brancos, 31,3% pardos e 4,6% pretos. Registrou-se ainda 0,1% de estudantes autodeclarados amarelos e 0,1% indígenas. O grupo de estudantes sem declaração de cor/raça correspondeu a 14,2% do total (INEP, 2024).

No que se refere à faixa etária, 4,8% dos estudantes tinham entre 4 e 5 anos, 94,4% concentravam-se na faixa etária de 6 a 10 anos, e 0,8% situavam-se entre 11 e 14 anos. Quanto ao quadro de profissionais, a unidade escolar contava com aproximadamente 35 docentes e cerca de 20 profissionais responsáveis pelo suporte à gestão escolar, à organização administrativa e ao funcionamento cotidiano da unidade (INEP, 2024).

No que diz respeito à estrutura física, a escola dispõe de 17 salas de aula, pátio coberto e quadra de esportes coberta. A infraestrutura inclui ainda sala de professores, sala de direção, sala de secretaria, banheiros, cozinha, despensa, refeitório e almoxarifado, compondo as condições materiais que possibilitam o funcionamento regular da unidade escolar (INEP, 2024).

Francisco Morato localiza-se a nordeste da capital paulista e integra a extensa mancha urbana da Região Metropolitana de São Paulo. O município possui área aproximada de 49 km² e população superior a 180 mil habitantes, apresentando características típicas dos processos de metropolização brasileiros, especialmente no que se refere à expansão urbana associada ao transporte ferroviário (IBGE, 2026). O cotidiano local é fortemente marcado pelo movimento pendular de seus moradores, que se deslocam diariamente, sobretudo por meio da Linha 7–Rubi da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), em direção à capital e a municípios vizinhos, em busca de trabalho e renda (Francisco Morato, 2026).

A origem do município está diretamente relacionada à implantação da ferrovia, elemento central na constituição de sua identidade urbana. A estação ferroviária, que recebeu o nome do engenheiro Francisco Morato, constituiu-se como núcleo inicial de ocupação do território. A emancipação político-administrativa, ocorrida em 1965, representou um marco na consolidação do município como ente autônomo, conforme registros históricos institucionais. O intenso crescimento populacional observado nas décadas seguintes, impulsionado pela oferta de moradia a custos mais acessíveis e pela proximidade com a capital, resultou em um processo acelerado de urbanização (Francisco Morato, 2026).

Esse processo ocorreu de forma desigual, combinando a ampliação do acesso à moradia com limitações na oferta de infraestrutura urbana e de serviços públicos, realidade comum a municípios periféricos da região metropolitana. Ainda assim, o território foi sendo constituído a partir de estratégias coletivas, redes de sociabilidade e formas de organização construídas pelos próprios moradores, que passaram a produzir sentidos de pertencimento e

permanência no espaço urbano.

Do ponto de vista econômico, Francisco Morato apresenta indicadores que refletem sua posição periférica no contexto metropolitano, com PIB per capita inferior à média do estado de São Paulo. A economia local sustenta-se principalmente no comércio de bairro e em um parque industrial diversificado, com destaque para as indústrias de transformação. Apesar dessas atividades, o município mantém forte dependência externa, uma vez que uma parcela significativa de sua população economicamente ativa realiza deslocamentos diários para outros municípios, reforçando o caráter pendular que organiza a vida social local (IBGE, 2026).

Para a coleta de dados, foram utilizadas Notas de Campo, compreendidas como registros escritos das observações, experiências e reflexões do pesquisador ao longo do processo investigativo (Bogdan; Biklen, 1994). As notas foram elaboradas após cada aula e complementadas, quando pertinente e possível, por gravações de áudio e/ou vídeo e por registros fotográficos, utilizados como recursos auxiliares de memória. Todos os dados foram armazenados de forma segura, em dispositivos eletrônicos protegidos por senha, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações.

A participação dos estudantes de uma turma de 5º ano da escola ocorreu de forma voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) pelos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) pelos próprios estudantes, formalizando a concordância com os procedimentos da pesquisa.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos estudantes e de atender às normas éticas que regem pesquisas com seres humanos, todos os nomes citados ao longo deste trabalho são fictícios. A utilização de nomes fictícios constitui um procedimento metodológico adotado para evitar qualquer possibilidade de identificação direta ou indireta dos estudantes envolvidos na pesquisa, em conformidade com os princípios de confidencialidade, proteção e respeito às pessoas participantes. Os nomes foram escolhidos pelo professor-pesquisador e correspondem a atletas paralímpicos brasileiros⁸, opção que, além de resguardar a identidade dos estudantes, dialoga com a temática da pesquisa e com os valores de inclusão e reconhecimento da diversidade que orientam o estudo.

⁸ Informações sobre os atletas podem ser consultadas em: <https://cpb.org.br/atletas/>

A análise dos dados provenientes das Notas de Campo (Apêndice C) foi realizada por meio da construção de categorias analíticas, a partir da identificação de palavras, frases, recorrências nas interações, modos de participação, formas de compreender as situações vividas e eventos observados ao longo da sequência didática. Esses elementos foram organizados em categorias que expressassem processos em constituição, possibilitando a organização e a interpretação do material empírico de forma coerente com os objetivos do estudo (Bogdan; Biklen, 1994).

A aplicação da sequência didática contou com autorização prévia da direção da unidade escolar, assegurando sua integração às aulas regulares de Educação Física e o respeito à rotina pedagógica dos estudantes.

Todos os procedimentos metodológicos adotados foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos. O projeto foi analisado e aprovado sob o Parecer nº 7.717.072 (Anexo), garantindo o atendimento aos princípios éticos relacionados à proteção, à confidencialidade e à voluntariedade dos participantes.

No que se refere aos procedimentos iniciais da investigação em campo, o primeiro contato com a turma, composta por 35 estudantes, foi destinado à apresentação da proposta da sequência didática e à explicação dos aspectos éticos da pesquisa. Nesse momento, os estudantes tiveram o primeiro contato com o TALE e o TCLE. Observou-se um desconhecimento geral da turma em relação aos procedimentos de uma pesquisa científica, o que demandou uma explicação didática, com exemplos de preenchimento dos documentos. Apesar disso, ocorreram equívocos, como assinaturas em campos incorretos e a presença de rasuras.

Três estudantes/responsáveis optaram por não autorizar a participação na pesquisa. Essa decisão foi integralmente respeitada, sem qualquer prejuízo à participação nas atividades pedagógicas da turma. Foram adotados procedimentos para assegurar que esses estudantes não fossem incluídos em registros ou descrições que possibilitassem sua identificação, em conformidade com os princípios éticos do estudo.

A sequência didática foi organizada em dez aulas, com duração de 50 minutos cada, desenvolvidas entre os meses de agosto e setembro de 2025 (Quadro 1). Houve interrupção na continuidade semanal das aulas em função da realização de avaliações municipais, bem como

a ocorrência de duas aulas duplas, situação viabilizada em articulação com a professora regente da turma.

Quadro 1: Síntese das aulas.

Aula/Data	Conteúdos
Aula 01 (19/08/2025)	Vivência sem visão a partir do jogo “Gato Mia” (adaptado); percepção dos sentidos; cuidado e segurança no deslocamento
Aula 02 (21/08/2025)	Orientação espacial pelo som; comunicação sonora; atividades com guizos; vivência introdutória ao <i>goalball</i>
Aula 03 (04/09/2025)	Orientação tátil; construção coletiva do espaço; “labirinto vivo” com barbante
Aulas 04 e 05 (11/09/2025)	<i>Goalball</i> : regras básicas, silêncio como condição de jogo, orientação pelas linhas da quadra
Aulas 06 e 07 (16/09/2025)	Deficiência física e participação; pega-pega em uma perna só e pega-pega sentado
Aula 08 (23/09/2025)	Queimada sentada; adaptação de regras; comunicação e cuidado no jogo
Aula 09 (25/09/2025)	Jogo sentado com gol (inspirado em modalidades adaptadas); relação corpo-espaço-participação
Aula 10 (30/09/2025)	Vôlei sentado; regras da modalidade; participação e inclusão

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale salientar que o recurso de inteligência artificial ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI, foi utilizado nesta dissertação como suporte à revisão textual, sem qualquer interferência na autoria do texto, no desenvolvimento conceitual ou nas interpretações elaboradas.

4 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados construídos a partir das Notas de Campo produzidas durante o desenvolvimento da sequência didática com esportes paralímpicos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Os registros incluem descrições das aulas, falas dos estudantes, intervenções do professor-pesquisador e situações vividas coletivamente, possibilitando compreender os processos que se constituíram ao longo da experiência.

A análise das Notas de Campo resultou na construção de seis categorias analíticas, nomeadas a partir de expressões enunciadas pelo professor-pesquisador e pelos próprios estudantes no decorrer das aulas. Essas falas condensam sentidos produzidos no decorrer da sequência didática e mostram deslocamentos nas compreensões sobre deficiência, jogo, regras, espaço e participação. As categorias não correspondem a momentos estanques ou a uma sequência linear, mas a processos que se atravessam, se tensionam e se reconfiguram ao longo do trabalho pedagógico.

Os títulos das categorias, portanto, não têm função meramente descritiva. Ao retomarem situações vivenciadas e expressões dos estudantes, buscam preservar a centralidade de suas vozes e sinalizar os eixos interpretativos que orientam a análise. Tais enunciados anunciam movimentos de questionamento, estranhamento e ressignificação que emergiram na articulação entre experiência corporal, mediação docente e reflexão coletiva, constituindo-se como chaves de leitura dos processos analisados neste capítulo.

Categoria 1- “Como seria brincar sem enxergar?”: a aula começa sem resposta pronta

O primeiro encontro com a turma foi marcado por um clima de expectativa ainda indefinido. Os alunos chegaram à sala e se acomodaram sentados, atentos, observando o professor-pesquisador e aguardando o que aconteceria naquele início de sequência didática. Antes de qualquer deslocamento para a quadra ou apresentação de atividade prática, o professor-pesquisador propôs uma conversa inicial, iniciada por uma pergunta aparentemente simples: como o corpo percebe o mundo ao redor. As respostas surgiram de imediato, de forma espontânea, com referências sobretudo à visão, à audição e ao tato, mencionando

principalmente “ver”, “ouvir” e “sentir com as mãos” (Aula 01). As contribuições foram acolhidas, e o momento foi sustentado como uma conversa aberta, sem hierarquização das falas ou fechamento explicativo.

Na continuidade, o foco da conversa foi deslocado de forma intencional. O professor-pesquisador reformulou a questão, perguntando como seria viver, se locomover ou brincar sem poder utilizar a visão. Diferentemente do momento anterior, essa pergunta não foi respondida imediatamente. Foi notado um breve silêncio, seguido por comentários que revelavam curiosidade, estranhamento e certo desconforto diante da possibilidade (Aula 01). Em vez de resolver a questão, o professor-pesquisador sustentou o problema, possibilitando que a pergunta permanecesse em aberto e se tornasse eixo organizador da experiência da aula.

Na sequência, a turma foi conduzida à quadra para a vivência prática. O jogo proposto foi uma adaptação do “Gato Mia”, em que um aluno, com os olhos vendados, deveria localizar os colegas a partir da emissão de sons. Antes de iniciar a atividade, o professor-pesquisador explicou as regras com calma e reforçou que a atenção, o cuidado e o respeito seriam fundamentais para que a vivência acontecesse com segurança (Aula 01). Inicialmente, apenas um aluno atuou como pegador, mas, conforme o jogo avançava, outros participantes também passaram a atuar vendados, o que alterou a dinâmica do grupo e ampliou as exigências de organização coletiva.

Durante a atividade, tornaram-se visíveis as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se orientarem sem a visão. Ocorreram comentários recorrentes sobre a dificuldade de identificar a origem dos sons em meio ao barulho coletivo e sobre o receio de esbarrar nos colegas (Aula 01). Em determinado momento, a aluna Terezinha Guilhermina relatou ter colidido com outro estudante sem perceber a sua presença, o que levou o professor-pesquisador a interromper brevemente o jogo. A interrupção teve caráter pedagógico, possibilitando que o grupo refletisse sobre o que estava acontecendo e sobre a necessidade de reorganizar a atividade para que ela se mantivesse segura e significativa.

Como encaminhamento, o professor-pesquisador propôs uma reorganização da atividade, introduzindo a figura do colega-guia. Nessa dinâmica, um aluno sem venda auxiliava aquele que estava vendado, utilizando a voz e um contato corporal mediado. O professor-pesquisador demonstrou como oferecer o braço, avisar sobre obstáculos e caminhar

em um ritmo compatível com o tempo do outro (Aula 01). Essa reorganização transformou o clima da aula, favorecendo gestos de cuidado, atenção e responsabilidade compartilhada.

Mesmo com essa reorganização, imprevistos continuaram ocorrendo. Em determinado momento, o aluno Ricardo Costa, que estava vendado, tropeçou e caiu. A reação do grupo foi imediata, marcada por preocupação, e o professor-pesquisador interveio prontamente, suspendendo a atividade (Aula 01). Em vez de retomar o jogo de forma automática, abriu espaço para reflexão coletiva, perguntando o que aquela situação ensinava ao grupo. As respostas mostraram a compreensão de que o cuidado precisava ser redobrado e de que a comunicação era central para evitar riscos, surgindo falas sobre a importância de avisar quando alguém estivesse próximo a paredes ou obstáculos (Aula 01).

Na parte final da aula, os alunos se reuniram em roda para conversar sobre a experiência vivida. As falas expressaram sentimentos variados, medo, insegurança e também confiança nos colegas, e indicaram que a experiência de não enxergar mobilizou não apenas o corpo, mas a relação com o outro (Aula 01). O professor-pesquisador ampliou a discussão, relacionando a vivência ao cotidiano de pessoas com deficiência visual e questionando quais desafios elas enfrentam ao circular pela cidade. Os alunos mencionaram calçadas irregulares, ausência de sinais sonoros e a importância da bengala, articulando a experiência corporal vivida na aula a questões sociais mais amplas (Aula 01).

Esse modo de iniciar a sequência a partir de uma pergunta não se restringiu à Aula 01. Nas Aulas 06 e 07, por exemplo, o professor-pesquisador voltou a iniciar a aula com questões sobre a participação de crianças com deficiência física nas aulas de Educação Física, e novamente o silêncio surgiu como tempo de elaboração antes das respostas (Aulas 06 e 07). Ao longo da sequência, essas perguntas foram retomadas à luz do que se vivia no jogo, não como conteúdos a serem explicados, mas como problemas que se transformavam conforme os alunos experimentavam, erravam, reorganizavam e refletiam.

Dessa forma, a pergunta inicial “Como seria brincar sem enxergar?” não funcionou apenas como recurso introdutório, mas como eixo organizador do percurso pedagógico. Ao permanecer sem resposta pronta, atravessou as vivências, as interrupções pedagógicas, os combinados coletivos e as rodas de conversa, favorecendo a construção de conhecimentos ancorados na experiência corporal, no cuidado com o outro e na reflexão coletiva sobre as condições de participação nas aulas de Educação Física.

Categoria 2- “Muito barulho”: quando o cuidado vira condição para o jogo acontecer

Nas primeiras vivências da sequência didática, o cuidado aparece inicialmente como orientação verbal e expectativa coletiva, ainda antes de se converter em prática efetivamente compartilhada. Na Aula 01, antes do início do jogo com vendas, o professor-pesquisador reforça que atenção, cuidado e respeito seriam fundamentais para que a atividade acontecesse com segurança (Aula 01). As orientações são apresentadas de forma clara e tranquila; contudo, naquele momento inicial, tais recomendações ainda não se materializavam de modo consistente nas ações do grupo, atravessado pela novidade da proposta e pela excitação própria do jogo.

Com o início da vivência, as dificuldades tornam-se concretas. A orientação auditiva revela-se instável em meio ao barulho coletivo, e situações de insegurança passam a exigir reorganização imediata (Aula 01). Os registros indicam comentários recorrentes sobre a dificuldade de identificar a origem dos sons e sobre o receio de esbarrar nos colegas. A colisão relatada pela aluna Terezinha Guilhermina e, posteriormente, a queda do aluno Ricardo Costa levam o professor-pesquisador a interromper a atividade, suspendendo o jogo não como punição, mas como gesto pedagógico: parar para observar o que ocorreu e reconstruir coletivamente as condições necessárias para seguir (Aula 01).

É nesse momento que o cuidado deixa de operar apenas como recomendação verbal e passa a se configurar como condição para que o jogo possa existir. Ao introduzir a figura do colega-guia, o professor-pesquisador demonstra como oferecer o braço, avisar sobre obstáculos e ajustar o ritmo ao tempo do colega vendado (Aula 01). Essa mediação reorganiza a dinâmica da aula: o cuidado passa a se expressar em gestos, na forma de falar, no controle do ritmo e na atenção compartilhada ao espaço. Não se trata apenas de ajudar individualmente, mas de sustentar uma organização coletiva que possibilita a participação com menor risco.

Na Aula 02, esse processo ganha maior consistência. O professor-pesquisador retoma os combinados no início da aula em um momento explicitamente nomeado como “conversa sobre cuidado” (Aula 02). Essa retomada funciona como preparação e memória pedagógica, reinscrevendo no grupo o que havia sido aprendido na experiência anterior. Ao lançar a pergunta “se não podemos confiar na visão, como o som pode se tornar nossa bússola?”, o

professor-pesquisador reconecta a turma ao sentido da proposta e introduz os guizos como recurso central da atividade (Aula 02).

Durante a vivência em duplas, uma regra torna-se central: chamar o colega vendado pelo nome. Os estudantes assumem com seriedade o papel de guiar, demonstrando atenção constante à segurança do parceiro (Aula 02). Quando a regra é modificada, “agora só vale o som do guizo”, o desafio se intensifica. O deslocamento torna-se mais lento e cauteloso, e a quadra passa a ser marcada por maior concentração e por uma escuta mais apurada. A fala registrada, “Quando passava perto de outra dupla, dava um nó na cabeça!” (Aula 02), sintetiza esse problema: o cuidado deixa de envolver apenas a relação entre dois e passa a exigir organização do coletivo, já que o som de uma dupla interfere no deslocamento da outra.

Mesmo diante do cansaço, os estudantes solicitam continuidade: “Professor, dá pra fazer um jogo?” (Aula 02). O pedido indica um deslocamento importante: o grupo reconhece que o cuidado, a comunicação e a escuta não interrompem o jogo, mas podem sustentá-lo. A vivência inspirada no *goalball* aprofunda essa compreensão, mostrando que o cuidado não é obstáculo à brincadeira, mas condição para que ela aconteça com sentido.

Ao longo da sequência didática, o cuidado não se estabiliza como regra automática nem como comportamento linear. As notas indicam que ele precisa ser retomado continuamente, sobretudo em situações que exigem silêncio, atenção e reorganização do espaço, como nas vivências do *goalball*, ou quando surgem novos desafios corporais, como nos jogos sentados. Ainda assim, observa-se um deslocamento significativo: o cuidado passa a circular como conhecimento pedagógico vivido, aprendido na experiência concreta e na necessidade de garantir a participação.

Dessa forma, esta categoria indica o cuidado como aprendizagem situada. Ele emerge das dificuldades reais (barulho, colisões, quedas), aprofunda-se pela mediação docente (introdução do colega-guia, retomada dos combinados) e se consolida como responsabilidade compartilhada. Mais do que gesto individual de ajuda, o cuidado passa a ser compreendido como condição coletiva para organizar o jogo, o espaço e as relações, possibilitando que todos possam brincar.

Categoria 3- “Não está dando certo”: quando a proposta precisa ser reconstruída no meio da aula

As Notas de Campo indicam que a sequência didática se constituiu como um percurso vivo, sustentado por decisões pedagógicas tomadas a partir do que emergia nas situações concretas de aula. Em vez de seguir um planejamento fechado e previamente estabilizado, a condução das aulas exigiu leituras constantes do que o jogo produzia: riscos, impasses, confusões, descobertas, resistências e avanços. Esta categoria expressa justamente esse movimento, no qual reconhecer, em ato, que “não está dando certo” torna-se condição para reorganizar a proposta e sustentar a continuidade do processo educativo.

Na Aula 01, esse movimento de reconstrução aparece de forma particularmente nítida. A vivência com vendas explicita dificuldades de orientação e episódios concretos que exigem interrupção pedagógica, como colisões, situações de insegurança e, sobretudo, a queda do aluno Ricardo Costa, que leva o professor-pesquisador a suspender a atividade (Aula 01). A interrupção não assume caráter punitivo, mas se configura como gesto de cuidado e de análise do vivido. Ao retomar a proposta, o professor-pesquisador introduz a figura do colega-guia e demonstra procedimentos de orientação, oferecer o braço, avisar sobre obstáculos, ajustar o ritmo ao tempo do outro (Aula 01). O que se transforma não é apenas a regra do jogo, mas a própria dinâmica da aula: o foco desloca-se do desafio individual para a organização coletiva necessária para que o desafio possa ser vivido com segurança e sentido.

Esse modo de condução reaparece, com diferentes nuances, ao longo da sequência didática. Nas Aulas 04 e 05, por exemplo, a reconstrução se apoia na lógica interna do *goalball*. A regra do silêncio passa a ser compreendida como condição para o jogo acontecer, assim como a orientação pelas linhas táteis e o papel central do som da bola (Aulas 04 e 05). Nesse momento, o professor-pesquisador chama atenção para o fato de que sua voz deixa de ser o principal guia da ação, uma vez que a própria modalidade foi criada para possibilitar que os jogadores se orientem a partir de outros referenciais. Aqui, reconstruir não significa substituir a atividade, mas possibilitar que a dinâmica do esporte reorganize a forma de jogar e, com isso, produza novas aprendizagens.

Nas Aulas 06 e 07, a reconstrução assume caráter ainda mais explícito, pois se inicia antes mesmo da prática corporal. A aula começa sem equipamentos, em roda, com o

professor-pesquisador lançando a pergunta: “Vocês acham que as crianças que têm deficiência física conseguem participar das aulas de Educação Física?” (Aulas 06 e 07). O silêncio que se segue funciona como tempo de elaboração, e a primeira resposta registrada, “Sei lá...” (Terezinha Guilhermina), mostra que a questão não comporta soluções prontas. A discussão avança com diferentes posicionamentos, incluindo a afirmação de que “todas as crianças têm o mesmo direito” (Aulas 06 e 07), acolhida pelo professor-pesquisador como central, mas deslocada do plano abstrato para o plano da experiência. A partir disso, ele propõe pensar com o corpo, criando desafios que reconfiguram a aula.

A vivência do pega-pega em uma perna só, seguida da proposta de jogar sentado, recoloca a inclusão como questão prática. Não basta afirmar que “tem direito” ou que “a gente ajuda”; é necessário reorganizar o jogo para que ele exista com participação efetiva (Aulas 06 e 07). O cansaço, a estranheza e a dificuldade não aparecem como falhas do planejamento, mas como impulsionadores do processo de reconstrução. É justamente porque o jogo muda, dificulta e exige outras estratégias que o grupo precisa negociar novas formas de jogar junto.

Na Aula 08, esse aprendizado se torna ainda mais visível quando o próprio grupo identifica, no decorrer da queimada sentada, situações em que a dinâmica do jogo inviabiliza a participação e exige ajustes (Aula 08). A reconstrução emerge como necessidade para a continuidade do jogo: interromper, discutir, combinar novos limites e retomar a atividade. Esse movimento indica que as aulas anteriores já haviam produzido um deslocamento importante, pois os alunos passam a compreender que mudar a regra não significa “estragar” a brincadeira, mas criar condições para que ela permaneça possível e significativa.

Assim, esta categoria aponta uma postura pedagógica central ao longo da sequência didática: sustentar a aula como espaço de experimentação, no qual professor-pesquisador e alunos leem o vivido, reconhecem impasses, interrompem quando necessário e reconstróem coletivamente caminhos possíveis. Nesse horizonte, a inclusão não aparece como aplicação de uma solução pronta, mas como processo em construção, marcado por tentativas, ajustes, erros, escuta e reorganização do jogo a partir do que o corpo e as relações revelam.

Categoria 4- “Nunca tinha reparado nisso”: o corpo como mediador de uma nova leitura do espaço

As Notas de Campo indicam que, ao longo da sequência didática, as experiências corporais vividas pelos estudantes produziram deslocamentos progressivos na forma como percebiam o espaço onde as aulas aconteciam. Esse movimento não se deu de maneira imediata nem homogênea, mas foi sendo construído à medida que o corpo passou a experimentar formas de deslocamento distintas daquelas que costumam organizar as práticas da Educação Física Escolar. O espaço, frequentemente naturalizado como pano de fundo das atividades, passou a ser percebido como elemento ativo, capaz de favorecer ou dificultar a participação, a depender da forma como o corpo se move e de como o ambiente está organizado.

Os primeiros indícios desse deslocamento aparecem ainda na Aula 01, quando, após a vivência sem o uso da visão, a conversa final se amplia para o cotidiano de pessoas com deficiência visual. Ao relacionarem a experiência vivida ao mundo fora da escola, os estudantes mencionam calçadas irregulares, a ausência de sinais sonoros e os riscos envolvidos em circular pela cidade sem enxergar (Aula 01). Nesse momento, a experiência corporal funciona como disparadora da reflexão: não se trata de uma explicação teórica sobre acessibilidade, mas de uma leitura que emerge da sensação de insegurança e desorientação vivida na prática.

É na Aula 09, contudo, que a relação entre corpo e espaço se torna mais explícita e situada. Durante a vivência de um jogo sentado com gol, os estudantes passam a experimentar a quadra a partir de uma lógica corporal radicalmente diferente daquela que normalmente orienta suas ações. O início foi confuso, marcado por tentativas de deslocamento difíceis e pela necessidade constante de adaptação: jogar sentado reorganiza o tempo do jogo, o alcance do corpo, a relação com a bola e a atenção ao entorno (Aula 09). O chão deixa de ser apenas superfície de apoio para a corrida e se transforma no próprio meio de locomoção, exigindo atenção permanente às condições do espaço.

Antes do início da atividade, o professor-pesquisador conduz a turma pela quadra já demarcada, explicando limites e áreas. Os estudantes observam atentamente o espaço, alguns tocando o chão com as mãos, outros percorrendo os trajetos com o olhar (Aula 09). Nesse

contexto, os limites deixam de aparecer apenas como restrição e passam a funcionar como referência de organização e segurança. Durante o jogo, a comunicação torna-se constante, com avisos e orientações que circulam entre os alunos, não apenas como estratégia técnica, mas como forma de cuidado no deslocamento e de reorganização coletiva da prática.

Na roda final da Aula 09, esse deslocamento ganha forma discursiva de maneira bastante concreta. Ao serem questionados sobre se a escola é um lugar fácil para uma pessoa que utiliza cadeira de rodas, ocorreu um silêncio diferente: os estudantes olham ao redor, observam a quadra e outros elementos do espaço escolar antes de responder (Aula 09). Em seguida, começam a nomear barreiras específicas, como degraus e arquibancadas, a porta do banheiro e irregularidades no chão. A escola, que até então funcionava como cenário naturalizado, passa a ser reconhecida como espaço que impõe dificuldades reais quando o corpo precisa se mover de outro modo.

Esse movimento não decorre de explicações conceituais sobre acessibilidade, mas da vivência concreta de restrição e esforço. Ao jogar sentados, os estudantes sentem no próprio corpo que pequenas condições do ambiente, desníveis, portas, circulação, podem transformar a participação em algo mais difícil. A deficiência, nesse contexto, deixa de ser compreendida apenas como atributo individual e passa a ser reconhecida na relação entre corpo e espaço: não é apenas o corpo que limita, mas também o ambiente que pode limitar ou possibilitar a participação.

Essa percepção não se consolida de forma uniforme entre todos os estudantes. Alguns reconhecem rapidamente as barreiras, enquanto outros necessitam de mediações e perguntas para explicitar o que estão percebendo. Ainda assim, o conjunto da experiência indica um deslocamento importante: a inclusão passa a ser pensada não apenas como ajuda individual ou boa vontade, mas como reorganização do jogo e leitura crítica do espaço compartilhado. A experiência corporal opera, assim, como lente pedagógica: ao mudar a forma de se mover, muda também a forma de enxergar a escola e de compreender as condições concretas de participação.

Categoria 5- “A gente teve que mudar a regra”: quando a justiça do jogo passa a ser construída coletivamente

As Notas de Campo indicam que, ao longo da sequência didática, os alunos passaram a compreender que a participação nos jogos não se garante apenas pela boa intenção ou pela ajuda pontual a um colega. Progressivamente, a turma passa a reconhecer que é necessário reorganizar coletivamente as regras e a estrutura das atividades para que o jogo possa existir com participação efetiva. Essa compreensão não se apresenta de forma imediata; ela emerge do confronto entre expectativas iniciais e as dificuldades concretas vividas nas práticas corporais.

Um primeiro deslocamento significativo ocorre nas Aulas 06 e 07, quando o professor-pesquisador inicia a aula com uma pergunta sobre a participação de crianças com deficiência física nas aulas de Educação Física. O silêncio inicial e as respostas ainda em elaboração apontam que o grupo não dispõe de uma resposta pronta para a questão (Aulas 06 e 07). As falas transitam entre afirmações gerais sobre capacidade e a defesa do direito à participação, “Porque todas as crianças têm o mesmo direito” (Aulas 06 e 07), mas o professor-pesquisador desloca a discussão do plano declarativo para o plano da experiência, propondo que o grupo “pense com o corpo”.

A vivência do pega-pega em uma perna só atua como ponto de inflexão nesse processo, pois transforma uma questão abstrata, “ele consegue participar?”, em um problema prático, “como a gente organiza o jogo?”. Ao saltarem em uma perna, os alunos experimentam dificuldade real de deslocamento, cansaço e necessidade de ajustar ritmo e estratégia (Aulas 06 e 07). Quando o professor-pesquisador pergunta se o jogo ficou mais fácil ou mais difícil, a resposta é imediata: “Mais difícil!” (Aulas 06 e 07). Ao questionar se, para o colega hipotético “sem uma perna”, a situação teria ficado mais fácil, a turma responde afirmativamente, reconhecendo que a reorganização da regra redistribui o desafio e possibilita a participação. Nesse momento, a regra deixa de ser compreendida como elemento fixo e passa a ser percebida como ferramenta pedagógica, capaz de produzir condições mais equitativas de jogo.

Na sequência, o pega-pega sentado aprofunda essa compreensão ao requerer outra lógica corporal. Foi percebido um jogo lento, estranho e cansativo, no qual os alunos precisam

inventar formas de deslocamento, apoiando-se nas mãos e reorganizando o corpo no chão (Aulas 06 e 07). A dificuldade é vivida coletivamente e sustenta um deslocamento importante: participar não significa ausência de esforço, mas construção de possibilidades dentro de outras condições. A justiça passa a ser compreendida não como facilitação, mas como reorganização do próprio jogo.

Esse entendimento torna-se ainda mais explícito na Aula 08, durante a vivência da queimada sentada. Nos primeiros momentos, a dinâmica do jogo produz desigualdades evidentes, especialmente quando alguns lançamentos impossibilitam a reação dos colegas. É nesse contexto que surge a fala literal: “Não pode jogar rasteiro assim, é injusto!” (Aula 08). A atividade é interrompida, e a discussão ocorre no próprio espaço do jogo. O grupo constrói coletivamente um novo combinado: para valer, a bola deve passar pela altura do tronco de uma pessoa sentada antes de atingir o colega (Aula 08). A regra não é imposta pelo professor-pesquisador, mas negociada a partir da percepção compartilhada de que, da forma anterior, a participação não ocorria.

Além da alteração formal da regra, emergem estratégias coletivas de comunicação durante a atividade: avisos circulam, alertas são feitos e os alunos passam a se orientar mutuamente para garantir chance de reação (Aula 08). Nesse contexto, a regra deixa de ser apenas um dispositivo normativo e passa a incluir modos de agir que sustentam a possibilidade do jogo. A frase “A gente teve que mudar a regra” (Aula 08) sintetiza esse processo, não como reclamação, mas como reconhecimento de que o jogo exige negociação e que a justiça se constrói na prática.

Ao longo dessas aulas, torna-se evidente que os alunos assumem papel ativo na organização do jogo. A justiça não aparece como algo previamente definido nem como norma externa, mas como construção situada, produzida no próprio fazer, a partir da leitura das dificuldades e possibilidades de cada situação. Assim, esta categoria revela um deslocamento importante: a compreensão de inclusão se move do plano do discurso para o plano da prática. Ao reorganizar regras, negociar limites e ajustar modos de jogar, os alunos aprendem que participar implica responsabilidade compartilhada e que a inclusão não se traduz em eliminar desafios, mas em criar condições para que o jogo permaneça possível e significativo para todos.

Categoria 6- “Foi difícil, mas deu pra jogar”: o que passam a compreender sobre inclusão

As Notas de Campo indicam que, no início da sequência didática, as compreensões dos alunos sobre deficiência e inclusão ainda estavam em construção, marcadas por hesitações, respostas genéricas e dificuldades de formular posicionamentos mais elaborados. Na Aula 01, por exemplo, a pergunta sobre como seria brincar sem enxergar produziu silêncio e comentários atravessados por curiosidade e desconforto (Aula 01). A inclusão não aparecia como um tema elaborado, mas como uma questão aberta, que se colocava mais como estranhamento do que como entendimento consolidado.

Esse movimento começa a ganhar maior densidade nas Aulas 06 e 07, quando a discussão é deslocada do plano das opiniões para o plano da experiência corporal. Ao iniciar a aula com a pergunta sobre a participação de crianças com deficiência física, o silêncio inicial e a resposta “Sei lá...” (Terezinha Guilhermina) mostram que o tema exigia elaboração (Aulas 06 e 07). As falas seguintes oscilam entre afirmações amplas sobre capacidade e a defesa do direito à participação, como “Porque todas as crianças têm o mesmo direito” (Aulas 06 e 07). O professor-pesquisador acolhe essas falas, mas propõe avançar para além do discurso, convidando o grupo a experimentar, no corpo, o que significa construir condições de participação.

A vivência do pega-pega em uma perna só explicita esse deslocamento. Ao experimentarem a dificuldade de se deslocar, os alunos respondem prontamente que o jogo ficou “mais difícil” (Aulas 06 e 07). Esse “difícil” não aparece como algo a ser evitado, mas como elemento central da aprendizagem: ao tornar o jogo mais difícil para todos, ele se reorganiza de modo a se tornar possível para alguém que não possui uma perna. A igualdade deixa de ser entendida como fazer todos do mesmo jeito e passa a ser compreendida como criação de condições para jogar junto.

Essa compreensão se aprofunda com a proposta de jogar sentado. Foram percebidos o cansaço, a lentidão e o estranhamento, mas também que os alunos sustentam a experiência, inventam modos de se deslocar e reconhecem que a participação depende de reorganização coletiva (Aulas 06 e 07). Nesse percurso, a inclusão deixa de ser associada à ideia de “ajudar

alguém” e passa a ser compreendida como reorganizar o jogo, o espaço e as relações para que o jogo aconteça.

Na Aula 08, durante a queimada sentada, esse entendimento aparece de forma ainda mais concreta. Quando a dinâmica do jogo produz situações percebidas como injustas, o próprio grupo nomeia o problema e propõe mudanças. A fala “Não pode jogar rasteiro assim, é injusto!” (Aula 08) marca um ponto importante: os alunos já conseguem identificar, no próprio fazer, quando a participação se rompe. A reorganização das regras não surge como imposição externa, mas como necessidade coletiva para que o jogo continue existindo.

Na Aula 09, a inclusão passa a ser relacionada também ao espaço escolar. Após jogar sentado, os alunos observam o entorno e identificam barreiras concretas, como degraus, portas e irregularidades no chão (Aula 09). Esse movimento desloca a compreensão de deficiência como algo restrito ao corpo do outro para uma leitura relacional, em que o ambiente também produz ou restringe possibilidades de participação.

Essa compreensão já se anunciava nas Aulas 06 e 07, quando um dos alunos sintetizou o deslocamento vivido pelo grupo ao afirmar: “A pergunta não é se ele pode brincar. É como a gente vai brincar junto” (Aulas 06 e 07).

Esse percurso ganha forma na Aula 10, com a vivência do vôlei sentado. Apesar do cansaço e das dificuldades, o grupo sustenta o jogo e, na roda final, afirma que uma criança sem as pernas conseguiria participar: “Ela ia fazer do jeito dela” (Aula 10). As falas associam participação a pertencimento, possibilidade de estar junto e reconhecimento, sem que o jogo precise ser simplificado ou esvaziado de desafio.

A frase “Foi difícil, mas deu pra jogar” (Aula 10) sintetiza esse processo. Ela não remete à superação individual, mas ao reconhecimento de que houve dificuldade, esforço, negociação e reorganização coletiva, e, ainda assim, o jogo aconteceu. Em contraste com os silêncios e hesitações iniciais, essa fala revela uma compreensão mais situada: inclusão não é ausência de desafio, mas construção de condições para que a participação seja possível no próprio jogo.

Esse entendimento não se constrói de forma linear nem homogênea. Há retomadas, simplificações e tensões ao longo do percurso. Ainda assim, o conjunto das experiências indica um deslocamento consistente: os alunos passam a compreender que participar não significa fazer tudo do mesmo jeito, mas construir, coletivamente, modos de jogar juntos. A

inclusão é aprendida no percurso, nas tentativas, nos ajustes e na experiência concreta de que o jogo pode existir mesmo quando é difícil.

4.1 Discussão dos Resultados

A análise do percurso vivido ao longo da sequência didática com esportes paralímpicos sinaliza que os percursos observados não podem ser compreendidos como resultados lineares ou previamente definidos, mas como construções situadas, produzidas no encontro entre corpos, regras, espaço, mediações docentes e relações sociais. O que se observa, ao longo das categorias analíticas, é um deslocamento progressivo nas formas de compreender deficiência, jogo, participação e inclusão, que emerge menos de explicações conceituais e mais da experiência corporal vivida e refletida coletivamente.

Desde a primeira aula, quando a pergunta “Como seria brincar sem enxergar?” inaugura a sequência, a proposta pedagógica se afasta de uma lógica transmissiva e se aproxima de uma perspectiva problematizadora. O silêncio inicial, o estranhamento e as respostas hesitantes indicam que a deficiência não aparece como um conteúdo já elaborado pelos alunos, mas como uma questão aberta. Esse movimento dialoga com o que Lima e Magalhães (2018) denominam de Ordem Visiocêntrica do Discurso, na medida em que aponta o quanto a visão é tomada como referência naturalizada para a organização das práticas corporais e do próprio cotidiano escolar. Ao deslocar a visão do centro da experiência, não para “simular” a deficiência visual, mas para reorganizar as condições de jogo, a sequência didática cria fissuras nessa ordem dominante, possibilitando que outras formas de perceber, orientar-se e agir no espaço ganhem visibilidade pedagógica.

Nesse sentido, o uso do *goalball* como eixo estruturante das primeiras aulas mostra-se particularmente potente. Diferentemente de modalidades adaptadas por ajuste pontual, o *goalball* apresenta uma lógica própria, organizada a partir do som, do silêncio e do tato, como apontam Borgmann (2013) e CBDV (2026). A exigência do silêncio, vivida pelos alunos como dificuldade concreta, explicita que barreiras à participação não são apenas físicas, mas também atitudinais, como ressaltam Brasil (2015) e Munster (2023). O barulho excessivo, inicialmente tratado como algo “natural” da aula de Educação Física, passa a ser reconhecido

como obstáculo real à participação coletiva. Assim, o cuidado deixa de ser uma recomendação abstrata e se converte em condição de possibilidade do jogo, emergindo como aprendizagem situada, construída na prática.

Esse deslocamento dialoga com os achados de Borgmann (2013), ao indicar que a inclusão não se efetiva automaticamente pela introdução do paradesporto, mas exige mediação constante, negociação de regras e reorganização do espaço e das relações. As interrupções pedagógicas registradas nas Notas de Campo, longe de representarem falhas do planejamento, assumem papel central na produção de sentido. Parar o jogo, discutir o ocorrido, reorganizar combinados e retomar a prática configuram-se como momentos privilegiados de aprendizagem, nos quais os alunos passam a compreender que o jogo não é algo dado, mas algo que se constrói coletivamente.

A emergência da necessidade de reconstrução das propostas ao longo das aulas reforça essa compreensão. Quando os alunos reconhecem que “assim não está dando certo”, não se trata de recusa à atividade, mas da percepção de que as regras vigentes não sustentam a participação. Essa leitura aproxima-se das discussões de Fraga e Silva (2024), ao indicar que práticas inclusivas mais potentes são aquelas que problematizam normas, estruturas e condições de acesso, em vez de se concentrarem apenas em atitudes individuais ou em discursos moralizantes. A inclusão, nesse horizonte, deixa de ser uma intenção e passa a ser um problema pedagógico concreto, que exige decisões em ato.

A transição para as vivências sentadas, tanto no pega-pega quanto na queimada e no voleibol sentado, aprofunda esse processo ao deslocar a deficiência de uma compreensão individual para uma leitura relacional. Jogar sentado impõe esforço, cansaço e reorganização do corpo, produzindo estranhamento semelhante ao descrito por Borgmann (2013) e Silva (2024). Contudo, é justamente esse desconforto que opera como motor pedagógico: ao experimentar limites no próprio corpo, os alunos passam a compreender que participar não significa ausência de dificuldade, mas possibilidade de ação dentro de outras condições.

Essa experiência possibilita tensionar a noção de justiça no jogo. A fala “A gente teve que mudar a regra” marca um ponto de inflexão importante, pois explicita que igualdade não se confunde com uniformidade. Ao reorganizar regras para garantir chance de reação e participação, os alunos constroem, na prática, uma compreensão de justiça como equidade, em consonância com as discussões de Lampert *et al.* (2024) e Pereira e Bezerra (2024). A

regra deixa de ser vista como imposição externa e passa a ser compreendida como ferramenta pedagógica, passível de negociação quando a participação não ocorre.

O voleibol sentado, nesse percurso, consolida aprendizagens já em curso. Como apontam Gioia, Silva e Pereira (2008) e Mendonça *et al.* (2024), trata-se de uma modalidade que mantém complexidade técnica e tática, ao mesmo tempo em que reorganiza profundamente a lógica corporal do jogo. As falas registradas nas rodas finais indicam que os alunos reconhecem o esforço envolvido, mas também a legitimidade da prática. A afirmação “Ela ia fazer do jeito dela” sinaliza um deslocamento significativo: a deficiência deixa de ser lida como incapacidade e passa a ser compreendida como outra forma de estar e agir no jogo.

Esse deslocamento também se estende à leitura do espaço escolar. Ao identificar degraus, portas estreitas e irregularidades no chão após as vivências sentadas, os alunos ampliam a compreensão da inclusão para além da aula de Educação Física, aproximando-se do modelo social da deficiência, tal como discutido por Lima e Magalhães (2018) e Ribeiro (2022). A escola, antes percebida como cenário neutro, passa a ser reconhecida como espaço que produz barreiras ou possibilidades de participação, dependendo de sua organização material e simbólica.

Em diálogo com Santos (2025), observa-se que a vivência corporal, mediada pedagogicamente, possui potência para produzir deslocamentos simbólicos relevantes, mesmo sem recorrer a explicações conceituais extensas. A experiência compartilhada, a necessidade de cooperação e a reflexão coletiva possibilitam que os alunos ampliem seu repertório de sentidos sobre deficiência e inclusão, ainda que de forma não homogênea e não definitiva. Permanecem ambiguidades, simplificações e tensões, o que reforça a compreensão da inclusão como processo, e não como estado alcançado.

Assim, os resultados desta pesquisa corroboram as críticas presentes na literatura ao caráter pontual e instrumental do paradesporto na Educação Física Escolar (Fraga; Silva, 2024; Borgmann; Almeida, 2015). A sequência didática, ao se estender no tempo e articular vivência, interrupção pedagógica e reflexão, possibilitou aprendizagens que extrapolam atitudes genéricas de empatia, alcançando dimensões relacionadas à organização do jogo, à justiça, ao espaço e às relações sociais.

Em síntese, o que se observa não é a formação de alunos “conscientes” no sentido normativo, mas a construção de compreensões situadas, produzidas no confronto com o

difícil, com o erro, com o ajuste e com a necessidade de negociar coletivamente. A frase “Foi difícil, mas deu pra jogar” sintetiza esse percurso: inclusão não aparece como ausência de conflito ou de esforço, mas como possibilidade construída no próprio processo de jogar junto. Essa compreensão reafirma a Educação Física Escolar como espaço privilegiado para a formação crítica, cultural e social, desde que sustentada por práticas pedagógicas que reconheçam o corpo, o jogo e a experiência como eixos centrais do aprender.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver e analisar uma sequência didática com esportes paralímpicos nas aulas de Educação Física Escolar, buscando compreender o que se construiu no cotidiano das aulas ao longo desse processo. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se claro que a inclusão, quando pensada a partir das práticas corporais, não se configura como aplicação de princípios abstratos ou de soluções previamente definidas, mas como um processo construído na experiência, atravessado por tensões, ajustes, negociações e aprendizagens coletivas.

A análise das Notas de Campo indicou que os esportes paralímpicos, quando trabalhados de forma sistemática e mediados pedagogicamente, produziram deslocamentos significativos nas formas como os estudantes compreendem o jogo, o corpo, o espaço, as regras e a própria noção de participação. Desde a pergunta inicial, “Como seria brincar sem enxergar?”, até a síntese expressa na fala “Foi difícil, mas deu pra jogar”, observou-se um movimento progressivo de complexificação das experiências e das leituras que os alunos passaram a fazer das aulas de Educação Física.

Os resultados indicam que a vivência do *goalball* e do voleibol sentado tensionou concepções naturalizadas que associam participação esportiva a determinados padrões corporais, de desempenho e de eficiência. Ao deslocar a centralidade da visão, da corrida ou da verticalidade do corpo, essas modalidades mostraram que as possibilidades de ação não estão dadas apenas pelas características individuais dos sujeitos, mas são produzidas pelas regras, pela organização do espaço, pelos materiais e pelas atitudes que estruturam a prática. Esse achado dialoga com o modelo social da deficiência, ao reforçar que as barreiras à participação são, em grande medida, socialmente construídas e sustentadas no modo como os ambientes e as práticas se organizam.

Ao longo da sequência didática, o cuidado emergiu como aprendizagem central, deixando de ser apenas orientação verbal para se tornar condição concreta de existência do jogo. As situações de colisão, queda, dificuldade de orientação e insegurança corporal demandaram interrupções pedagógicas e reconstruções coletivas, nas quais o cuidado passou a circular como responsabilidade compartilhada. Esse movimento reforça a compreensão de

que práticas inclusivas não se sustentam apenas em discursos de empatia ou boa vontade, mas exigem reorganizações efetivas das dinâmicas corporais e relacionais nas aulas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da regra como ferramenta pedagógica. As análises mostraram que, à medida que os alunos passaram a reconhecer quando o jogo deixava de ser justo ou quando determinadas formas de organização inviabilizavam a participação, eles próprios passaram a propor mudanças nos combinados. A justiça, nesse contexto, deixou de ser compreendida como igualdade formal, “todo mundo fazer igual”, e passou a ser construída coletivamente, a partir das condições concretas de participação. Esse deslocamento indica uma passagem importante da inclusão como discurso para a inclusão como prática vivida e produzida no próprio jogo.

A experiência corporal também se mostrou decisiva para ampliar a leitura crítica sobre o espaço escolar. Ao jogar sentado ou ao participar de atividades sem recorrer à visão, os estudantes passaram a identificar barreiras arquitetônicas antes naturalizadas, como degraus, desníveis, portas e irregularidades no piso. Esse deslocamento aponta que a compreensão da deficiência deixou de estar centrada exclusivamente no corpo do outro e passou a ser reconhecida na relação entre corpo e ambiente, aproximando-se de uma perspectiva relacional da inclusão.

De modo geral, os resultados confirmam discussões presentes na literatura que aponta o potencial do paradesporto na Educação Física Escolar para promover aprendizagens que extrapolam o domínio motor, alcançando dimensões sociais, éticas e culturais. No entanto, diferentemente de abordagens pontuais ou eventuais, esta pesquisa indica que é a continuidade da sequência didática, aliada à mediação docente e ao espaço para reflexão coletiva, que possibilita aprofundar essas aprendizagens e evita a redução dos esportes paralímpicos a atividades de sensibilização.

A pesquisa também reforça a centralidade do papel do professor-pesquisador nesse processo. As decisões pedagógicas diante das situações que ocorriam nas aulas, tais como, interromper, reformular, sustentar perguntas, reorganizar regras e valorizar as falas dos alunos, mostraram-se importantes para que as experiências corporais pudessem ser elaboradas e discutidas ao longo do percurso. Nesse sentido, a prática pedagógica é compreendida como espaço de aprendizagem e reflexão, construída no diálogo com a teoria e com as condições concretas da escola.

Embora os resultados apontem deslocamentos importantes, é necessário reconhecer que esses processos não ocorrem de forma linear ou homogênea. Ao longo da sequência, surgiram simplificações, resistências, retomadas e recomeços, revelando que a inclusão é um processo em permanente construção. Essa constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas contínuas, planejadas e críticas, que ultrapassem ações isoladas e se integrem de forma estruturada ao currículo da Educação Física Escolar.

No que se refere às contribuições desta pesquisa, destaca-se a compreensão de que os esportes paralímpicos, quando trabalhados a partir de sua lógica própria e de suas dimensões culturais e sociais, constituem conteúdos potentes da cultura corporal, capazes de ampliar o repertório dos alunos e de problematizar discursos capacitistas ainda presentes no cotidiano escolar. Além disso, o estudo contribui para o campo da Educação Física ao oferecer uma análise situada do processo pedagógico, valorizando o cotidiano das aulas como espaço de investigação e reflexão.

Como limitações, reconhece-se que a pesquisa foi desenvolvida em um contexto específico, com uma turma e um tempo determinados, o que não possibilita generalizações. No entanto, essa característica não diminui a relevância do estudo, uma vez que sua força reside justamente na análise de uma experiência concreta, que pode mobilizar outros professores a pensar e construir propostas semelhantes em seus próprios contextos.

O mestrado profissional resultou não apenas nesta dissertação, mas também em um recurso educacional intitulado “Atividades Corporais Inclusivas na Escola” (Apêndice D), desenvolvido como ferramenta de apoio pedagógico para professores e professoras de Educação Física, com foco na proposição de atividades corporais inclusivas no contexto da Educação Básica. Esse material busca sistematizar e compartilhar possibilidades pedagógicas construídas ao longo da pesquisa, contribuindo para a ampliação do repertório docente e para a realização de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física.

Espera-se que esta dissertação contribua para o fortalecimento da Educação Física Escolar como espaço de formação crítica, cultural e social, reafirmando que a inclusão não se ensina apenas pelo discurso, mas se constrói no corpo, no jogo, na escuta e na reorganização coletiva das práticas. Ao afirmarem que “foi difícil, mas deu pra jogar”, os alunos expressam, em linguagem simples, uma compreensão potente: participar não significa ausência de desafios, mas a construção compartilhada de condições para jogar, aprender e conviver.

Nesse sentido, olhar para este processo como pesquisa também me levou a reconhecer que ele não foi apenas a aplicação de uma sequência didática de um tema específico. Planejar as atividades, desenvolvê-las com os alunos e acompanhar o que se produzia em aula exigiu um trabalho distinto do modo como, muitas vezes, a aula de Educação Física se organiza no cotidiano. Com frequência, permanecemos mais preocupados com gestos “corretos”, com a apreensão de conteúdos e regras, e menos atentos às aprendizagens que emergem das práticas propostas, aquelas que se anunciam nos vínculos, nos deslocamentos de sentido e na maneira como os estudantes se colocam no jogo.

Ao longo do caminho, aprendi que a teoria pode funcionar como um mapa, mas a prática é cheia de atalhos imprevistos e paisagens inesperadas. Aprendi a ouvir não apenas as respostas, mas também os silêncios, o tom de hesitação e o riso de descoberta. A certeza que caiu por terra foi a de que eu, como pesquisador, detinha o controle do aprendizado. Percebi que meu papel não era conduzir um grupo por um caminho rigidamente pré-determinado, mas criar condições para que a curiosidade se acendesse e, então, sustentar esse fogo junto com os alunos, disposto a me surpreender. A atividade era planejada por mim; o significado que nasceu dela, porém, tornou-se nosso.

Como profissional, essa experiência me ensinou a humildade de não estar no controle. Precisei rever a necessidade de antecipar todas as respostas e prever todos os desfechos possíveis. Quando os alunos, na segunda aula, pediram um jogo competitivo, meu primeiro impulso foi considerar aquilo como desvio do planejamento. No entanto, aprendi a ceder à sabedoria e à necessidade do momento: aquele pedido não era fuga, mas uma forma lúdica de consolidar o que havia sido vivido e aprendido. A maior dificuldade, confesso, foi soltar as rédeas e confiar que o processo tinha uma vida própria, capaz de emergir do coletivo, e não apenas do meu roteiro.

As principais satisfações foram, em grande parte, sutis. Estiveram no brilho nos olhos de um aluno ao perceber que conseguia guiar o colega apenas pela constância de um guizo; na profundidade simples da conclusão de que “chamar pelo nome é tipo dar a mão”; e no coro espontâneo que afirmou que um colega cego não só participaria, como seria “ótimo” nas atividades. Foram momentos em que a inclusão deixou de ser apenas conceito e passou a existir como sentimento compartilhado. Observar esse movimento nos alunos, pensando nas

possibilidades em vez de se fixarem nas dificuldades, foi, sem dúvida, o ponto mais alto desta intervenção.

Nem tudo, contudo, aconteceu sem obstáculos. As dificuldades se apresentaram de diversas formas, sobretudo pelos atravessamentos do calendário escolar, como avaliações, passeios e outros compromissos, que interferiam no encaixe da aplicação da sequência didática na rotina da Educação Física, sem deixar de cumprir expectativas e conteúdos previstos. Ainda assim, foi justamente na necessidade de reorganizar caminhos, lidar com limites e sustentar o planejamento em diálogo com o real que a proposta ganhou consistência.

Ao revisitar o percurso realizado, reconheço também que o tempo destinado à sequência didática foi suficiente para desenvolver a proposta e produzir reflexões importantes, mas não para explorar de maneira mais ampla todas as suas possibilidades. Com um período maior de aulas, seria possível aprofundar determinadas experiências, ampliar a diversidade de situações vividas e dar mais continuidade às discussões construídas com os estudantes. Nesse sentido, compreendo que um percurso mais estendido poderia fortalecer ainda mais o trabalho pedagógico realizado.

Também passei a perceber, com mais clareza, aspectos da minha própria condução docente que hoje seriam reorganizados. Ao olhar para o início da sequência, especialmente para a primeira aula, avalio que teria começado com mais calma, dando mais espaço para que os estudantes vivessem as situações propostas antes de serem constantemente chamados a explicá-las ou avaliá-las. Ao longo do processo, fui compreendendo que nem sempre as perguntas precisam vir antes da experiência; muitas vezes, é a própria vivência que produz as condições para reflexões mais significativas. Essa aprendizagem me fez repensar o equilíbrio entre intervenção, escuta, observação e problematização no cotidiano das aulas.

Ao final, as dificuldades foram sendo atravessadas e enfrentadas no próprio movimento da intervenção, e a certeza que permanece é valiosa: o conhecimento mais transformador não é aquele que eu simplesmente transmito, mas aquele que construímos juntos, nas trocas, quando me reconheço tão aprendiz quanto guia. A pesquisa, no fim, não foi apenas sobre eles. Foi sobre nós!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

BETTI, Mauro. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. *In*: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. (org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p.155-169.

BLOCK, Martin E. Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE–R) Inventory. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 12, n. 1, p. 60-77, 1995. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/apaq/12/1/article-p60.xml>. Acesso em: 17 jan. 2026.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGMANN, Tiago. **O ensino do esporte paralímpico na escola a partir da visão dos professores**: o caso do *goalball* e do voleibol sentado. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BORGMANN, Tiago; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Esporte paralímpico na escola: revisão bibliográfica. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 53-68, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/43470>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Secretaria-Geral, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos; BICHARA, Ilka Dias (org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CBDV. Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais. **CBDV**: *goalball*. 2026. Disponível em: <https://www.cbdv.org.br/modalidades/goalball>. Acesso em: 07 jan. 2026.

CBVD. Confederação Brasileira de Voleibol para Deficientes. **CBVD**: regras. 2026. Disponível em: <https://cbvd.org.br/regras/>. Acesso em: 07 jan. 2026.

DEAFLYMPICS. International Olympic Committee: history. **Deaflympics**, 2026. Disponível em: <https://www.deaflympics.com/icsd/history>. Acesso em: 17 jan. 2026.

EDUCAÇÃO PARALÍMPICA. Perguntas frequentes: jogos paralímpicos - quais são as modalidades paralímpicas de verão e de inverno? **Educação Paralímpica**, 2026. Disponível em: <https://www.educacaoparalimpica.org.br/>. Acesso em: 17 jan. 2026.

FRAGA, Naiza Fernandes; SILVA, Ana Paula Salles da. O paradesporto como conteúdo da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v30, e0161, p.1-18, 2024.

FRANCISCO MORATO (Município). Prefeitura Municipal de Francisco Morato. **Conheça a história**: a história da Cidade de Francisco Morato. Francisco Morato, 2026. Disponível em: <https://www.franciscomorato.sp.gov.br/site/index/institucional>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GIOIA, Fernanda Menegassi; SILVA, Paula Ferreira Rodrigues da; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. O voleibol sentado: uma reflexão bibliográfica e histórica. **Lecturas**: Educación Física y Deportes, v. 13, n. 125, 2008. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd125/o-voleibol-sentado-um-reflexao-bibliografica-e-historica.htm>. Acesso em: 07 jan. 2026.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GORGATTI, Márcia Greguol; PENTEADO, Sandra H. N. W.; PINGE, Marcelo D.; DE ROSE JR., Dante. Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p.63-68, 2004.

GROHMANN, Luciana Signorelli. **Uma visão acerca do desenvolvimento do esporte adaptado e do movimento paralímpico**. 2015. 72p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades:** Francisco Morato. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/francisco-morato/panorama>. Acesso em: 14 jan. 2026.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. *In:* ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar:** temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 14-27.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados:** Microdados da Educação Básica 2024. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados#:~:text=Microdados%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202024>. Acesso em: 15 jan. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAMPERT, Andressa; CATABRIGA, Lorena Mota; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa. Esportes adaptados como conteúdo da educação física escolar: percepções dos professores de uma escola de Maringá – Paraná. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 25, n. 2, p. 189-200, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/16199>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LAZARETTI, Caroline Valéria da Silva; ARRUDA, Aparecida de; SANTOS, Simone Alves dos; SILVA, Joana Dark Jurema Oliveira; SILVA, Maria José de Jesus; ROSA, Roseli Gonsalves Campos. Analisando a perspectiva inclusiva no currículo escolar. *In:* FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de; PAIVA, Luciano Luan Gomes; FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas; MEDEIROS, Janiara de Lima. **Horizonte do saber:** abordagens multidisciplinares. Natal: Amplamente, 2024. p. 74-83.

LEITE, Ana Maria; MEDEIROS, Maria Lúcia. Brincar na escola: caminhos e escolhas. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 1, p. 142-163, jun. 2014.

LIMA, Beatriz Furtado Alencar; MAGALHÃES, Izabel. Ordem visiocêntrica do discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre os letramentos de pessoas com deficiência visual. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 4, p. 1045-1070, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40940>. Acesso em: 9 jan. 2026.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; DUARTE, Edison; GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, José Júlio Gavião de; MIRANDA, Tatiane Jacusiel. Esporte olímpico e paralímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 4, p. 365-77, 2009.

MENDONÇA, José Oswaldo Sampaio de; MOTA, Márcio Getirana; BISPO, Michael Douglas Celestino; NUNES, Andrea Karla Ferreira. Experiências inclusivas no voleibol sentado: um estudo de caso. **Cuerpo, Cultura y Movimiento**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2024.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Abordagens de ensino e práticas inclusivas em Educação Física. In: MUNSTER, Mey de Abreu van. **Educação física e esportes adaptados: programas de ensino e subsídios para a inclusão**. Santana de Parnaíba: Manole, 2023. p. 2-18.

NARCISO, Rodi; OLIVEIRA, Fabiana Conceição Nunes de; ALVES, Daiane de Lourdes; DUARTE, Eduardo Dias; MAIA, Mirian Abreu dos Santos; REZENDE, Guelly Urzêda de Mello. Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 8, p. 713-728, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15074>. Acesso em: 7 jan. 2026.

OLIVEIRA, Mayla dos Santos de; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Educação física e os esportes paralímpicos: experiência de adaptação para as aulas do ensino médio. **Revista Profissão Docente**, v. 24, n. 49, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1591>. Acesso em: 9 jan. 2026.

PENA, Luis Gustavo de Souza. **O esporte paraolímpico na formação do profissional de educação física**: percepção de professores e acadêmicos. 2013. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PEREIRA, David Hugo Vargas; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Esporte adaptado no rol de conteúdos aplicados nas aulas de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 25, n. 1, p. 19-36, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/15565>. Acesso em: 10 jan. 2026.

RIBEIRO, Sônia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

RIBEIRO, Karllegy Deyves dos Santos. **O conteúdo goalball - suas possibilidades e limites na ação pedagógica em aulas de educação física**: uma análise a partir da vivência do estágio supervisionado. 2022. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Campus Arapiraca, Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2022.

RODRIGUES, David. A educação física perante à educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 283-300, 2012.

SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. Um resgate das brincadeiras de infância: o ensinar a brincar entre pais e filhos. **ÁGORA Revista Eletrônica**, v. 9, n. 17, p. 76-86, 2013.

SANTOS, Guilherme Adada dos. **Goalball na escola: impacto de diferentes estratégias pedagógicas na percepção de estudantes sobre a deficiência**. 2025. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

SCHIMITH, Talila; UGAYA, Andresa de Souza. Jogos e brincadeiras: modificações entre gerações. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 231-244, 2020.

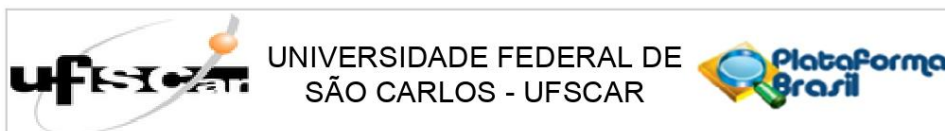
SILVA, Maria Nathália Gomes da. **Iniciação ao goalball para estudantes com deficiência visual: sistematizações a partir de um projeto de extensão**. 2020. 43f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Esporte, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, Lucas Gonçalves. **Voleibol sentado e inclusão na escola**. 2024. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024.

SIPERSTEIN, Gary N. **Adjective Checklist (ACL) and Friendship Activity Scale (FAS): instruments for measuring children's attitudes**. Boston: Center for Social Development and Education, University of Massachusetts, 1980.

SPECIAL OLYMPICS. What we do: sports. **Special Olympics**, 2026. Disponível em: <https://www.specialolympics.org/what-we-do/sports>. Acesso em: 17 jan. 2026.

WINNICK, Joseph P. **Educação física e esportes adaptados**. 3. ed. Barueri: Manole, 2004.

ANEXO**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Jogos e brincadeiras inclusivos e adaptados na educação física escolar: análise de uma intervenção

Pesquisador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88221725.4.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.717.072

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa n.º 2442289, datado em 28/04/2025 (e o Projeto Detalhado, quando necessário).

INTRODUÇÃO

Atualmente, as Paralimpíadas são um dos maiores eventos de modalidades adaptadas, representando um importante meio de promoção de práticas corporais para pessoas com deficiência. No entanto, sua relevância vai além desse evento; iniciativas como as Special Olympics e os Deaflympics desempenham papéis significativos no desenvolvimento da educação relacionada aos esportes adaptados (Marques et al., 2009). Para garantir que as potencialidades do paradesporto sejam acessíveis a todos os alunos, é essencial incluir conteúdos sobre essas modalidades nas escolas. A Educação Física Escolar tem o potencial de oferecer um espaço privilegiado para que os alunos vivenciem práticas corporais adaptadas, priorizando a ludicidade e promovendo a inclusão e a interação entre todos os estudantes. A abordagem desse conteúdo deve ser adaptada para todos, independentemente das habilidades ou deficiências dos alunos, utilizando formatos lúdicos e acessíveis. A participação efetiva dos alunos deve ser um objetivo central dos professores, especialmente em aulas planejadas para serem acessíveis e inclusivas. Contudo, a falta de uma condução adequada pode levar à

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

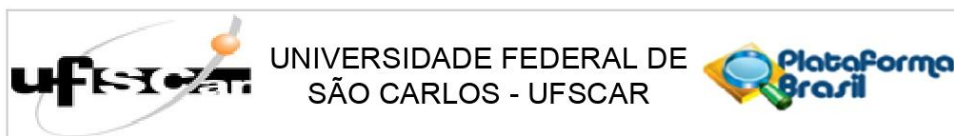
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.717.072

Justificativa de Ausência	TALE_Projeto_CEP_UFSCar_Leonardo.pdf	10/03/2025 21:56:05	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_CEP_UFSCar_Leonardo.pdf	10/03/2025 21:55:55	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 21 de Julho de 2025

Assinado por:
RODRIGO ALVES FERREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235**Bairro:** JARDIM GUANABARA**CEP:** 13.565-905**UF:** SP**Município:** SAO CARLOS**Telefone:** (16)3351-9685**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Jogos e brincadeiras inclusivos e adaptados na educação física escolar: análise de uma intervenção

Eu, Leonardo Yoshizato Silva, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Jogos e brincadeiras inclusivos e adaptados na educação física escolar: análise de uma intervenção” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

A Educação Física Escolar tem o potencial de proporcionar um ambiente privilegiado para que os(as) alunos(as) participem de práticas corporais adaptadas, priorizando a ludicidade e promovendo a inclusão e interação entre todos(as). Assim, este estudo tem como objetivo desenvolver e analisar uma sequência didática de jogos e brincadeiras inclusivos e adaptados, para compreender as aprendizagens decorridas no processo.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade legal foi selecionado(a) por estar matriculado(a) no 5º ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O seu filho, filha ou parente é convidado(a) a participar, junto com o grupo da sala, de uma sequência de 10 aulas com o conteúdo jogos e brincadeiras adaptados e inclusivos.

A participação na pesquisa pode ocasionar situações de estresse emocional e desconforto, pois o seu filho, filha ou parente poderá ser convidado(a) a expressar opiniões pessoais, interagir de forma diferente com os(as) colegas e participar de atividades novas e não habituais. Além disso, como nas atividades físicas em geral, existem riscos comuns, como quedas, escoriações ou lesões. Para minimizar esses riscos e assegurar o bem-estar do seu filho, filha ou parente, serão adotadas medidas de segurança, como fornecer informações precisas, promover um ambiente de diálogo seguro e respeitoso, implementar cuidados durante as atividades físicas e oferecer suporte emocional sempre que necessário, garantindo um ambiente acolhedor e de compreensão.

Mesmo com todas essas precauções, o seu filho, filha ou parente terá a liberdade de não participar da pesquisa e poderá interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

Para minimizar o risco de vazamento da identidade do seu filho, filha ou parente, durante a coleta e uso dos dados, todas as informações obtidas através da pesquisa, ao longo de todas as etapas do estudo, serão registradas utilizando nome fictício, com garantia de anonimato. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, realizando-se o download

dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local com senha de acesso, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

A participação do seu filho, filha ou parente na prática de jogos e brincadeiras inclusivos e adaptados pode oferecer uma série de benefícios nos aspectos físico, social e emocional. Participar dessas modalidades tem potencial de possibilitar que o seu filho, filha ou parente compreenda melhor os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, promovendo maior respeito, empatia e um senso mais forte de inclusão.

O pesquisador assumirá a responsabilidade pela supervisão de todos os procedimentos e atividades, garantindo a estrita conformidade da pesquisa com as normas éticas em vigor no país. Dessa forma, os participantes podem ter a certeza de que seus direitos serão plenamente respeitados ao longo de todo o processo de estudo.

A participação do seu filho, filha ou parente é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o seu filho, filha ou parente poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para você e para seu filho, filha ou parente, seja na relação com o pesquisador, com a Instituição em que ele(a) estuda ou com Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do seu filho, filha ou parente em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação do seu filho, filha ou parente.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das aulas com a participação do seu filho, filha ou parente. As gravações dos diálogos estabelecidos durante as aulas serão transcritos pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. As imagens serão tarjadas/embaçadas para garantir o anonimato do seu filho, filha ou parente. As gravações em áudio e vídeo não serão divulgadas, tratando-se somente de dados a serem coletados e analisados.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas na escola durante o horário regular de aulas, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da participação na pesquisa. O seu filho, filha ou parente receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da participação dele(a) na pesquisa. Você e seu filho, filha ou parente tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa, que serão disponibilizados no link do exemplar da dissertação no repositório institucional da UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, na qual consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do seu filho, filha ou parente agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do seu filho, filha ou parente na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio

da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: [...] [na versão entregue para os(as) responsáveis, os dados estavam preenchidos na íntegra]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Leonardo Yoshizato Silva

Endereço: [...]

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação do(a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade.

Em relação à gravação da imagem e/ou voz do seu filho, filha ou parente:

() sim, autorizo a gravação da imagem e/ou voz;

() não, não autorizo a gravação da imagem e/ou voz.

Menor participante:

Nome: _____

Responsável

Nome: _____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura – Pesquisador

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/2016 do CNS)

Jogos e brincadeiras inclusivos e adaptados na educação física escolar: análise de uma intervenção

Olá, eu sou o Leonardo Yoshizato Silva, estudante de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Estou convidando você a participar da pesquisa “Jogos e brincadeiras inclusivos e adaptados na educação física escolar”, orientada pelo professor Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

A Educação Física na escola é um ótimo lugar para todos participarem de atividades físicas adaptadas, com diversão e aprendizado, além de promover a inclusão de todos. Este estudo tem como objetivo entender como os alunos aprendem com jogos e brincadeiras que incluem todos, independentemente das habilidades de cada um.

Você foi escolhido(a) porque está no 5º ano do Ensino Fundamental, que é o público ideal para participar desta pesquisa. Junto com sua turma, você participará de 10 aulas de Educação Física, com jogos e brincadeiras adaptados para todos.

A participação pode fazer você se sentir um pouco desconfortável em alguns momentos, porque você será convidado(a) a falar sobre suas opiniões e sentimentos, interagir com seus colegas de uma forma diferente e participar de atividades novas. Além disso, como em qualquer atividade física, pode haver alguns riscos, como quedas ou pequenos machucados. Para garantir que tudo ocorra com segurança, vamos tomar cuidados como oferecer informações claras, criar um ambiente respeitoso e seguro, e ajudar emocionalmente quando necessário.

Você pode decidir não participar ou parar de participar a qualquer momento, sem que isso prejudique você ou sua relação com a escola ou comigo.

Para garantir que sua identidade seja protegida, usaremos nomes fictícios e todas as informações serão armazenadas de forma segura, sem que ninguém possa saber quem você é.

Participar dessa pesquisa pode trazer benefícios para você, como entender melhor os desafios de pessoas com deficiência e aprender mais sobre respeito, empatia e inclusão.

Vou acompanhar de perto todas as atividades para garantir que tudo esteja sendo feito de forma correta e segura. Sua participação é voluntária e você não receberá pagamento em dinheiro. Se, por algum motivo, você decidir sair da pesquisa, isso não afetará sua relação com a escola ou comigo.

Você terá acesso aos resultados da pesquisa e também a este termo, que será dado a você e rubricado por nós.

Se você tiver qualquer dúvida ou problema, pode falar comigo ou pedir para o seu responsável falar (24 horas por dia e sete dias por semana), pelo telefone: [...] ou pelo e-mail: [...]. Endereço: [...]. [na versão entregue para os(as) participantes, os dados estavam preenchidos na íntegra]

Se você tiver alguma dúvida sobre seus direitos como participante deste estudo, você pode pedir para o seu responsável entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar. Eles ajudam a garantir que todos os participantes sejam bem tratados durante a pesquisa. O CEP fica na Universidade, no prédio principal (área sul do campus de São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP trabalha junto com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é responsável por criar as regras para as pesquisas com pessoas. A CONEP ajuda a garantir que tudo seja feito da maneira certa e segura para todos. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: [...]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Leonardo Yoshizato Silva

Endereço: [...]

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Em relação à gravação da minha imagem e/ou voz:

- () sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz;
() não, não autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz.

Participante:

Nome: _____

Assinatura – Participante

Assinatura – Pesquisador

Apêndice C - Notas de Campo

Aula 01 (19/08/2025)

A aula teve início em sala, com os alunos sentados e atentos, ainda em um clima de expectativa em relação às atividades que seriam realizadas naquele dia. O professor-pesquisador iniciou a conversa lançando uma pergunta aparentemente simples, mas que rapidamente mobilizou diferentes respostas: como o nosso corpo percebe o mundo ao redor. As falas surgiram de forma espontânea, referindo-se principalmente à visão, à audição e ao tato. À medida que os alunos respondiam, o professor-pesquisador acolhia as contribuições e, em seguida, deslocava o foco da conversa ao perguntar como seria viver, se locomover ou brincar sem poder utilizar a visão. A pergunta produziu um breve silêncio e, logo depois, comentários que revelavam curiosidade, estranhamento e certo desconforto diante da possibilidade. Esse momento inicial não teve caráter explicativo, mas provocativo, criando um campo de problematização que atravessaria toda a aula.

Na sequência, a turma foi conduzida à quadra para a vivência prática. O jogo proposto foi uma adaptação do “Gato Mia”, em que um aluno, com os olhos vendados, deveria localizar os colegas a partir da emissão de sons. Antes de iniciar, o professor-pesquisador explicou as regras com calma, reforçando que a atenção, o cuidado com o outro e o respeito ao espaço coletivo seriam fundamentais para que a atividade acontecesse com segurança. Inicialmente, apenas um aluno atuou como pegador, mas, conforme o jogo avançava, o professor-pesquisador ampliou o desafio, incluindo outros participantes vendados, o que alterou significativamente a dinâmica do grupo.

Durante a atividade, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se orientarem sem enxergar. Comentários como a dificuldade de identificar a origem do som em meio ao barulho coletivo e o receio de esbarrar nos colegas surgiram de forma recorrente. Em determinado momento, a aluna Terezinha Guilhermina relatou ter colidido com outro sem perceber sua presença, o que levou o professor-pesquisador a interromper brevemente o jogo. A interrupção não foi punitiva, mas pedagógica: serviu para que o grupo refletisse sobre o que estava acontecendo e sobre a necessidade de reorganizar a ação coletiva.

Como desdobramento, o professor-pesquisador propôs uma nova dinâmica,

introduzindo a figura do colega-guia. Nessa atividade, um aluno sem venda auxiliava aquele que estava vendado, utilizando a voz e o contato corporal mediado, conforme as orientações dadas previamente. O professor-pesquisador demonstrou como oferecer o braço, como avisar sobre obstáculos e como caminhar em um ritmo que respeitasse o tempo do outro. Essa mediação transformou o clima da aula: o espaço antes marcado por hesitação passou a ser atravessado por gestos de cuidado, atenção e responsabilidade compartilhada.

Ainda assim, a experiência não esteve isenta de imprevistos. Em determinado momento, o aluno Ricardo Costa, que estava vendado, tropeçou e caiu. A reação imediata do grupo foi de preocupação, e o professor-pesquisador interveio prontamente, suspendendo a atividade. Em vez de retomar o jogo de forma automática, abriu espaço para a reflexão coletiva, perguntando o que aquela situação ensinava ao grupo. As respostas dos alunos sinalizaram a compreensão de que o cuidado precisava ser redobrado e que a comunicação era central para evitar riscos. Surgiram falas sobre a importância de avisar quando alguém estivesse próximo a paredes ou obstáculos, revelando uma leitura mais atenta do espaço compartilhado.

Na parte final da aula, os alunos se reuniram em roda para conversar sobre a experiência vivida. As falas expressaram sentimentos variados, como medo, insegurança e, ao mesmo tempo, confiança nos colegas. Alguns relataram que a experiência de não enxergar os deixou apreensivos, enquanto outros destacaram a importância de poder contar com a ajuda do grupo. O professor-pesquisador, então, ampliou a discussão, relacionando a vivência ao cotidiano de pessoas com deficiência visual, questionando quais desafios essas pessoas enfrentam ao circular pela cidade. Os alunos mencionaram elementos como calçadas irregulares, a ausência de sinais sonoros e a importância do uso da bengala, demonstrando uma articulação entre a experiência corporal vivida na aula e questões sociais mais amplas.

Ao encerrar a aula, o professor-pesquisador retomou o sentido da proposta, destacando que a atividade não se limitou a uma brincadeira, mas constituiu uma experiência de aprendizagem sobre depender de outros sentidos e, sobretudo, da cooperação com o outro. A aula mostrou que a vivência corporal, quando acompanhada de mediações pedagógicas e espaços de diálogo, pode favorecer a construção de compreensões críticas sobre a deficiência, deslocando-a de uma perspectiva individual para uma leitura situada, relacional e socialmente construída.

Aula 02 (21/08/2025)

Antes de qualquer atividade prática, o professor-pesquisador reuniu os alunos para uma conversa inicial que ele próprio nomeou como uma “conversa sobre cuidado”. Sentados, ainda fora da quadra, retomaram coletivamente os combinados da aula anterior, especialmente aqueles relacionados à segurança de quem estivesse vendado. Esse momento teve um efeito de acalmar o grupo e de criar um clima de corresponsabilidade. O professor-pesquisador retomou também a discussão da aula anterior sobre como o corpo percebe o mundo, evocando as respostas já dadas pelos alunos, que rapidamente reapareceram na conversa, como se ainda estivessem em circulação no pensamento do grupo.

Já na quadra, o professor-pesquisador lançou a questão que orientaria a vivência daquele dia: “Se não podemos confiar na visão, como o som pode se tornar nossa bússola?”. A pergunta ficou suspensa por alguns instantes, e as respostas começaram a surgir de forma coletiva. Um aluno sugeriu: “Chamar a pessoa pelo nome!”. A aluna Jerusa Geber completou: “E se a gente usar um barulho específico, que a gente conhece?”. A partir dessas falas, o professor-pesquisador apresentou as bolinhas com guizos, que seriam utilizadas como principal recurso da atividade.

Os alunos foram organizados em duplas. Um deles teve os olhos cobertos com a máscara de *goalball*; o outro ficou responsável por produzir o som com o guizo e orientar o deslocamento do colega. A instrução foi explícita e repetida com ênfase: “Se o seu parceiro parecer perdido, chame-o pelo nome. Sempre pelo nome”. Durante a atividade, chamou a atenção o cuidado com que os alunos assumiram o papel de guias. Eles circulavam atentos, observando o espaço e os colegas, demonstrando preocupação constante com a segurança de quem estava vendado. Em seguida, os papéis foram invertidos, possibilitando que todos experimentassem tanto guiar quanto ser guiado. Ao retirar a venda, muitos expressavam alívio, mas também uma compreensão silenciosa, perceptível nas expressões e nos comentários breves trocados entre eles.

Na continuidade, o professor-pesquisador organizou um percurso no chão da quadra com cones, formando um trajeto sinuoso. Explicou então uma nova regra: “Agora só vale o som do guizo. O nome fica guardado e somente o som é seu guia”. A mudança aumentou o nível de atenção exigido e tornou o deslocamento mais lento e cauteloso. O ambiente da

quadra passou a ser marcado por concentração e silêncio relativo, interrompido apenas pelo som contínuo dos guizos. Passo a passo, os alunos vendados avançavam pelo percurso, ajustando seus movimentos a partir da intensidade e da direção do som.

Ao final do percurso, o professor-pesquisador perguntou ao grupo se a tarefa havia sido mais fácil ou mais difícil. O aluno Clodoaldo Silva respondeu: “Quando o som era constante, dava para calcular melhor o passo. Era como seguir uma linha no chão... só que no ouvido”. Na roda de conversa que se seguiu, os alunos compartilharam suas percepções. Um deles comentou que “os guizos idênticos confundiam” quando as duplas se aproximavam. Outro riu ao relatar: “Quando passava perto de outra dupla, dava um nó na cabeça!”. Nesse mesmo momento, surgiu uma fala que sintetizou o sentido social da atividade: “Chamar pelo nome não era só uma regra; era um porto seguro para quem era guiado”.

Apesar do cansaço visível, os alunos demonstraram entusiasmo e pediram para continuar: “Professor, dá pra fazer um jogo?”. A partir dessa demanda, o professor-pesquisador propôs uma vivência inspirada no *goalball*, com um aluno atuando como goleiro, orientando-se apenas pelo som da bola. A quadra foi tomada por risadas, comandos verbais como “à direita!” e mergulhos improvisados para defender o gol imaginário, em um clima de envolvimento coletivo.

No encerramento, com os alunos sentados no chão da quadra, o professor-pesquisador retomou a reflexão: “Se tivéssemos um colega que não enxergasse, ele conseguiria brincar com a gente hoje?”. A resposta veio sem hesitação: “Claro!”. Em seguida, o professor-pesquisador perguntou: “Então o ouvido é importante assim pra quem não enxerga?”. Após um breve silêncio reflexivo, a aluna Edênia Garcia respondeu: “É super importante. Mas a gente viu que barulhos iguais perto um do outro atrapalham. E que... chamar a pessoa pelo nome é tipo dar a mão pra ela. Sempre funciona”.

A aula não se constituiu como uma simulação da deficiência visual, mas como uma experiência compartilhada de outra forma de estar no mundo. A venda nos olhos operou menos como recurso técnico e mais como dispositivo pedagógico para abrir uma janela de sensibilidade, possibilitando que os alunos compreendessem, a partir da vivência e da relação com o outro, que a inclusão se constrói no encontro, na comunicação e na responsabilidade coletiva.

Aula 03 (04/09/2025)

Ao chegar à quadra, antes de qualquer organização do espaço ou explicação de atividade, o professor-pesquisador reuniu os alunos sentados no chão para mais uma “conversa sobre cuidado”. Retomaram coletivamente os combinados já construídos nas aulas anteriores: respeito ao colega, atenção aos corpos no espaço, mãos que protegem e não atrapalham, vozes que ajudam e não confundem. Esse momento inicial funcionou como uma espécie de ritual de entrada, diminuindo a ansiedade diante do novo desafio e reforçando a ideia de que a aula não seria apenas sobre brincar, mas sobre como brincar junto.

Em seguida, o professor-pesquisador apresentou a proposta do dia: “Vamos construir um labirinto vivo?”. A curiosidade foi imediata. A turma foi dividida em duas equipes, e cada uma recebeu a tarefa de formar duas filas paralelas, segurando um longo barbante entre elas. O professor-pesquisador explicou que aquele barbante funcionaria como um “corrimão”, um mapa tátil para quem atravessaria o percurso sem enxergar. Alertou que o barbante não poderia ficar frouxo, pois isso dificultaria a orientação de quem estivesse passando. A responsabilidade de “ser o labirinto” foi explicitamente atribuída aos alunos que seguravam o fio.

Com o espaço montado, o professor-pesquisador colocou a venda nos olhos do primeiro voluntário e reforçou as regras: quem estivesse vendado deveria se orientar apenas pelo toque no barbante, enquanto os colegas, que formavam o labirinto, não poderiam puxar nem empurrar, apenas sustentar o caminho com cuidado. O ambiente ficou tomado por silêncio e concentração. O aluno vendado estendeu as mãos, encontrou o barbante e iniciou o percurso lentamente. Os colegas que formavam as “paredes” ajustavam a altura e a tensão do fio, muitos se agachando ou estendendo os braços, demonstrando uma atenção cuidadosa ao deslocamento do colega. Durante o trajeto, sussurros como “devagar” e “vai dar certo” surgiram espontaneamente, funcionando como formas de apoio simbólico.

Após a primeira travessia, o professor-pesquisador interrompeu a dinâmica e perguntou ao aluno, ainda vendado: “Como foi?”. O aluno Clodoaldo Silva respondeu após alguns segundos de reflexão: “Foi difícil no começo, porque o barbante enrolava e algumas pessoas mexiam demais. Mas ninguém me empurrou”. Em seguida, a aluna Ádria Santos que participava como “parede” comentou: “Pensei que se fosse eu lá vendada, ia querer que me

ajudassem assim também”. Essa fala provocou um breve silêncio no grupo, como se a experiência tivesse sido compartilhada para além dos papéis desempenhados.

Na continuidade, o professor-pesquisador propôs aumentar o desafio, sugerindo uma corrida entre as equipes. No entanto, antes de iniciar, fez uma ressalva importante: a corrida não seria para ver qual time chegaria mais rápido, mas qual conseguiria fazer seu colega atravessar o labirinto com mais segurança e confiança. A mudança de foco alterou a dinâmica da atividade. O ritmo passou a ser negociado coletivamente, e a atenção dos alunos se voltou ainda mais para os gestos de cuidado com quem estava vendado.

No encerramento da aula, já em círculo, cansados e visivelmente satisfeitos, os alunos compartilharam suas percepções. Um deles relatou: “No começo eu queria que meu time ganhasse rápido, aí puxei o barbante. Só que aí o [nome do colega] quase tropeçou. Aí eu vi que tinha que ir no ritmo dele, não no meu”. A partir dessa fala, o professor-pesquisador retomou uma pergunta recorrente nas aulas: “Se tivéssemos um colega que não enxergasse, ele conseguiria brincar com a gente hoje?”. A resposta foi imediata: “Claro! A gente já sabe como ajudar”. O aluno Daniel Dias completou: “É só a gente ser o barbante firme para ele”.

A experiência da aula não se configurou como uma simulação da deficiência visual, mas como uma vivência coletiva de interdependência. Ao assumirem o papel de “labirinto”, os alunos compreenderam, a partir da prática, que a segurança e a autonomia de quem não enxerga não dependem apenas de habilidades individuais, mas da forma como o ambiente e as relações são organizados. A atividade apontou que inclusão, nesse contexto, foi menos sobre adaptar o corpo de quem atravessa e mais sobre transformar o comportamento de quem sustenta o caminho.

Aulas 04 e 05 (11/09/2025)

O clima ao chegar à quadra era de expectativa. As aulas anteriores haviam deixado marcas nos corpos e nas conversas: os ouvidos mais atentos, as mãos que já sabiam guiar e se deixar guiar, o cuidado incorporado como combinado coletivo. Antes mesmo de qualquer explicação formal, alguns alunos comentavam entre si sobre as vendas, os guizos e o silêncio necessário para “dar certo”. O tema do *goalball*, quando anunciado, não surgiu como

novidade absoluta. Alguns alunos relataram já conhecer a modalidade e afirmaram que haviam tido contato com ela no ano anterior, o que gerou comentários cruzados e certa empolgação.

O professor-pesquisador reuniu a turma sentada no centro da quadra e, em vez de iniciar com regras formais, lançou uma pergunta que retomava diretamente as experiências já vividas naquele percurso: “Lembram da sensação de seguir o som do guizo ou de se orientar pelo barbante? Agora imaginem se alguém tivesse que jogar um esporte inteiro assim. O que vocês acham que precisaria acontecer para funcionar?”. As respostas surgiram com mais segurança do que nas aulas iniciais. Uma aluna disse: “O silêncio”. Outro completou: “Porque se não, ninguém ouve a bola”. Um terceiro observou o chão da quadra e comentou: “As linhas no chão têm que ser diferentes, pra pessoa sentir com o pé”. Quase imediatamente, alguém relacionou com as aulas anteriores: “E a bola tem que fazer barulho, tipo a que a gente usou”.

A partir dessas falas, o professor-pesquisador explicou que o *Goalball* era um esporte criado com regras próprias justamente para que a audição fosse central e que, nesse contexto, as regras não existiam para limitar, mas para possibilitar que o jogo acontecesse de forma justa. Destacou especialmente o silêncio durante a jogada, afirmando que ele funcionava como uma condição de participação, e não como uma imposição disciplinar. O silêncio foi apresentado como algo que se constrói coletivamente, e não como ordem externa.

Ainda nesse primeiro momento da aula dupla, todos foram convidados a explorar a quadra de olhos abertos. Os alunos tocaram as linhas demarcadas com fita e barbante, passando as mãos e os pés sobre elas. O professor-pesquisador explicou que aquelas linhas funcionariam como referências de localização e orientação. Alguns alunos se agacharam para sentir melhor o relevo, enquanto outros caminhavam lentamente, testando o espaço. Comentários espontâneos surgiram: “Dá pra saber onde está só passando a mão” e “Se perder, é só achar a linha de novo”.

Na sequência da mesma aula, o foco esteve na familiarização com o gesto de defesa. O professor-pesquisador demonstrou a queda lateral, explicando que não se tratava apenas de “se jogar no chão”, mas de formar uma barreira com o próprio corpo. Alguns alunos riram, outros demonstraram receio, mas todos tentaram. As quedas eram acompanhadas de risadas nervosas e comentários tímidos, revelando a estranheza do gesto e, ao mesmo tempo, a disposição para experimentar algo novo.

Após esse primeiro bloco de experiências, e ainda no mesmo encontro, as vendas foram introduzidas. O ambiente da quadra mudou imediatamente. Com a ausência da visão, o som da bola rolando passou a ocupar todo o espaço. O primeiro arremesso foi recebido com tensão e um silêncio quase absoluto. Ao final da jogada inicial, os alunos começaram a verbalizar suas percepções. A aluna Carol Santiago disse: “Nossa, professor, é muito diferente. Na aula do guizo era só um som. Aqui é o som da bola vindo rápido”. E completou: “Eu senti o coração bater na orelha”.

Durante o jogo, as dificuldades de orientação ficaram evidentes. Após arremessar a bola, alguns alunos demoravam a se reposicionar, tateando o chão em busca das linhas. O aluno Clodoaldo Silva verbalizou essa dificuldade: “A parte mais difícil é se achar depois que joga. Tem que achar a linha rápido antes que a bola volte”. Essas falas foram acolhidas pelo grupo, que passou a se comunicar de forma mais cuidadosa entre as jogadas, respeitando os momentos de silêncio exigidos pelo próprio jogo.

Ao final da prática, ainda sentados na quadra, o professor-pesquisador chamou a atenção para um aspecto que ocorreu ao longo da aula: “Vocês perceberam que durante o jogo eu quase não precisei falar? Que o próprio esporte foi criado para que vocês conseguissem jogar sem a minha voz guiando tudo?”. A observação gerou concordância imediata. Alguns alunos assentiram com a cabeça, enquanto outros comentaram que “o jogo meio que manda”.

Na conversa final, ficou evidente que os alunos não saíam apenas cansados. Saíam atravessados pela experiência. Um deles afirmou: “É estranho no começo, mas depois parece que o corpo aprende”. Outro completou: “Se alguém que não enxerga joga isso sempre, ele deve ouvir muito bem”. Embora essa última fala ainda carregasse simplificações, ela indicava uma mudança importante: o reconhecimento de que o esporte não é uma adaptação improvisada, mas uma prática com regras que organizam outra forma de jogar.

Ao deixarem a quadra, os alunos carregavam mais do que o esforço físico acumulado ao longo da aula dupla. Carregavam a experiência concreta de que inclusão não é explicação abstrata, mas algo que se materializa no silêncio compartilhado, no som da bola rolando e no toque das mãos procurando as linhas no chão. O *Goalball*, naquele encontro, deixou de ser apenas um conteúdo e passou a ser vivido como uma forma distinta de organizar o jogo, o espaço e as relações.

Aulas 06 e 07 (16/09/2025)

A aula teve início sem equipamentos. Não havia bolas, redes ou materiais na quadra. Apenas um círculo de alunos sentados no chão. O professor-pesquisador começou com uma pergunta simples, lançada em tom de conversa: “Bom dia, crianças. Tudo bem com vocês? Vocês acham que as crianças que têm deficiência física conseguem participar das aulas de Educação Física?”. O silêncio que se seguiu não foi de desinteresse, mas de elaboração. Os alunos se entreolhavam, pensavam, buscavam palavras. Após alguns segundos, uma resposta surgiu, hesitante: “Sei lá...” (Terezinha Guilhermina).

O professor-pesquisador devolveu a fala ao grupo: “Alguém quer explicar melhor isso?”. As respostas começaram a aparecer, ainda pouco organizadas, mas sinceras. O aluno Petrucio Ferreira disse: “É que... também tem a mesma capacidade da gente. Capacidade de jogar, de fazer atividades físicas”. O aluno Talisson Glock ampliou: “E toda deficiência, qualquer deficiência, consegue jogar tudo!”. A afirmação foi imediatamente tensionada pelo aluno Daniel Dias, que falou com calma: “Não, então... depende da deficiência. Ele vai conseguir fazer umas coisas e outras ele vai ter um pouquinho mais de dificuldade”. Antes que o professor-pesquisador interviesse, o aluno Clodoaldo Silva concluiu: “Porque todas as crianças têm o mesmo direito”.

O professor-pesquisador confirmou a importância daquela fala, mas propôs avançar para além da ideia abstrata de direito. “Então vamos pensar com o corpo”, disse. Ainda nesse primeiro momento da aula dupla, lançou o desafio: “Imagina que entrou aqui na sala uma criança que não tem um pé ou uma perna. Como ela brincaria de pega-pega com a gente?”. A resposta veio rápida: “Ajudando!” (Ádria Santos). O professor-pesquisador problematizou: “Mas e se ele quiser tentar sozinho? Primeiro vamos pensar”.

As sugestões começaram a surgir. “Ele vai correr do jeito que ele consegue”, disse o aluno Petrucio Ferreira, com naturalidade. Outro tentou construir uma adaptação: “A gente podia escolher um pegador...”. O professor-pesquisador então propôs algo que causou surpresa: “E se o pegador ficasse em uma perna só também? Ficaria justo?”. Houve um breve espanto, seguido de empolgação. “Porque ele não tem uma perna, todo mundo não tem perna, pode ser!”, responderam quase em coro.

O jogo começou com o pegador saltando em uma perna só. Aos poucos, os alunos

começaram a perceber as implicações da regra. Quando o professor-pesquisador interrompeu e perguntou se havia ficado mais fácil ou mais difícil, a resposta foi imediata: “Mais difícil!”. Ao perguntar se para o colega que estava “sem uma perna” havia ficado mais fácil, a resposta veio com convicção: “Ficou mais fácil!”. Esse momento marcou uma virada importante na compreensão do grupo: igualdade não significava fazer todos do mesmo jeito, mas criar condições para que o desafio fosse possível.

Na continuidade da mesma aula, o professor-pesquisador aprofundou a proposta: “Agora imagina se ele não tem as duas pernas. Ele vai conseguir brincar da mesma coisa com a gente?”. As respostas vieram em forma de tentativas: “Se ele estiver de joelho...” (Terezinha Guilhermina), “Se ele estiver de cadeira, a gente ajuda ele” (Alana Maldonado). O professor-pesquisador acolheu as sugestões, mas problematizou: “De joelho vai doer?”. Em seguida, lançou a questão: “E se a gente jogar sentado? Vocês conseguem jogar sentado?”. Houve risadas, mas também curiosidade. O espaço foi reduzido, e o jogo começou.

O pega-pega sentado revelou-se lento, estranho e cansativo. Os alunos se deslocavam com dificuldade, apoiando-se nas mãos, tentando encontrar formas de se mover. No círculo final, com as pernas doloridas e os corpos cansados, o professor-pesquisador retomou a discussão: “Vocês acham que só porque não tem uma perna ele não vai conseguir jogar nada?”. A resposta foi firme: “Não!”. Um aluno explicou: “Porque ela ia andar do jeito dela”. Outro completou: “Vocês iam tentar andar do jeito que é mais próximo do que ele consegue fazer. Pode ficar mais confortável para eles também”.

Ainda no mesmo encontro, essa lógica foi retomada e aprofundada em novas tentativas de jogo, com os alunos propondo ajustes espontâneos nas regras e no espaço. O foco deixou de ser “ajudar” alguém e passou a ser reorganizar o jogo para que todos pudessem participar. Em determinado momento, um aluno sintetizou o que vinha sendo vivido: “A pergunta não é se ele pode brincar. É como a gente vai brincar junto”.

Ao final da aula dupla, não havia vencedores ou perdedores. Havia um grupo que havia experimentado, com o próprio corpo, que a inclusão não se resolve por discurso, mas por tentativa, ajuste, erro e escuta. A aula terminou com uma compreensão compartilhada: adaptar não é diminuir o jogo, mas recriá-lo coletivamente, a partir das possibilidades reais de quem está presente.

Aula 08 (23/09/2025)

A roda de conversa inicial se formou com o corpo ainda marcado pela aula anterior. Alguns alunos comentavam, espontaneamente, sobre o desconforto nas pernas e o cansaço de permanecer agachados e sentados por tanto tempo. A memória da experiência ainda estava presente, não apenas no discurso, mas no modo como se sentavam no chão e se movimentavam com mais cuidado. O professor-pesquisador retomou essa vivência ao iniciar a conversa: “Hoje vamos pegar uma brincadeira que vocês conhecem bem, mas que vai acontecer de um jeitinho diferente. Alguém sabe o que é queimada?”. A resposta veio em coro, acompanhada de entusiasmo.

Sem prolongar a explicação, o professor-pesquisador lançou a mudança central: “E se a gente jogar queimada... sem poder levantar do chão?”. O silêncio imediato revelou o estranhamento da proposta. O aluno Petrócio Ferreira perguntou: “Sentado? Como assim?”. O professor-pesquisador confirmou: “Sentados. Ou deitados. Ou se apoiando como for mais confortável. Mas o bumbum não pode sair do chão”.

A quadra foi organizada com um espaço menor, o que já alterou a dinâmica conhecida do jogo. Nos primeiros minutos, o que se viu foi uma exploração confusa: alunos tentando se levantar por impulso, outros caindo ao tentar correr, alguns rindo do próprio corpo que não respondia como de costume. Aos poucos, começaram a surgir outras soluções. O deslocamento passou a acontecer pelo rolar no chão, pelo apoio dos braços e por pequenos impulsos do tronco. Uma aluna percebeu que, ao se deitar rapidamente, se tornava um alvo difícil. Outro aluno comentou, ofegante: “Eu não consigo correr, então tenho que pensar antes de ir”.

A forma de arremessar também mudou. Sem o apoio das pernas, os lançamentos passaram a exigir mais cuidado e proximidade. Em determinado momento, alguém gritou: “Não pode jogar rasteiro assim, é injusto!”. O professor-pesquisador interrompeu o jogo e abriu a discussão ali mesmo. Após algumas falas, o grupo combinou que a bola deveria passar pela altura do tronco de uma pessoa sentada antes de atingir o colega. A regra não foi imposta; foi construída coletivamente, a partir da percepção de desigualdade dentro do próprio jogo.

Com o campo visual reduzido, a comunicação tornou-se mais necessária. Gritos de

aviso começaram a surgir: “Direita!”, “Rola pra trás!”, “Tem ninguém aí!”. Os alunos passaram a alertar uns aos outros, criando uma espécie de rede de cuidado improvisada. Não se tratava apenas de vencer o jogo, mas de evitar que alguém fosse atingido sem chance de reação.

Ao final da atividade, o cansaço era visível. Muitos permaneceram deitados no chão, respirando fundo. O professor-pesquisador perguntou: “Foi mais fácil ou mais difícil que a queimada em pé?”. A aluna Ádria Santos respondeu: “Eu nunca imaginei que jogar sentado dava tanto trabalho”. O aluno Daniel Dias comentou: “Foi difícil pra quem gosta de correr”. O aluno Clodoaldo Silva observou: “A gente teve que pensar mais. Em pé é correr e gritar. Aqui a gente tinha que planejar”.

O professor-pesquisador então retomou o fio das aulas anteriores: “Lembram da nossa conversa sobre o colega que poderia não ter as duas pernas? O que essa queimada sentada tem a ver com isso?”. Após um breve silêncio, o aluno Daniel Dias respondeu: “A gente não precisou imaginar hoje. A gente tava sem usar as pernas”. O aluno Talisson Glock completou: “Deu mais trabalho, mas foi divertido do mesmo jeito”.

Os alunos deixaram a quadra suados, com as roupas sujas de poeira, mas com uma compreensão que parecia ter se deslocado do discurso para o corpo. A experiência da queimada sentada não funcionou como simulação, mas como vivência concreta de que o jogo pode ser reorganizado, sem perder sentido, quando se mudam os parâmetros de participação. A aula encerrou-se com a sensação compartilhada de que brincar junto exige mais do que boa intenção: exige disposição para experimentar, errar e reconstruir coletivamente.

Aula 09 (25/09/2025)

A roda de conversa se formou ainda com os corpos marcados pela aula anterior. Alguns alunos sentaram-se espontaneamente no chão, outros estenderam as pernas à frente, como se o corpo já antecipasse o que viria. O professor-pesquisador retomou a experiência vivida, sem precisar nomeá-la diretamente: “Hoje a gente vai pegar essa lógica de jogar sentado e levar para um jogo com gol, com espaço marcado. É quase um futebol... mas não é futebol”.

Segurando uma bola, explicou: “A gente vai brincar sentado. Só pode andar sentado. As mãos vão servir tanto para andar quanto para jogar”. Houve um misto de animação e dúvida. Um aluno comentou: “Vai cansar mais ainda”. Outro riu: “Não dá nem pra correr”.

Antes de começar, o professor-pesquisador conduziu a turma pela quadra, já demarcada com cores diferentes. Apontou os limites e explicou calmamente: “O gol é ali. Essa parte laranja é onde vocês podem se mover. Aqui é a área do goleiro”. Os alunos observavam atentamente o espaço, alguns tocando o chão com as mãos, outros repetindo os percursos com o olhar. Os limites, que em outros jogos são vistos como restrição, ali pareciam dar segurança.

O início do jogo foi caótico. Corpos tentando se deslocar de braços, outros empurrando-se com os calcanhares, alguns esquecendo e tentando levantar por impulso. A bola escapava facilmente, rolando para fora do alcance. Aos poucos, novas formas de se mover começaram a surgir. Os alunos passaram a se deslocar lateralmente, impulsionando-se com uma mão enquanto a outra já se preparava para o passe. O goleiro, restrito à sua área, se movia com rapidez no chão, fechando ângulos com o corpo.

A comunicação tornou-se constante. “À sua direita!”, “Vem pra linha!”, “Goleiro, saiu!”. As falas não eram apenas orientações técnicas, mas avisos de cuidado. O jogo não possibilitava distrações. Cada movimento exigia atenção ao próprio corpo e ao corpo do outro.

O cansaço apareceu cedo, especialmente nos braços e nos ombros. Ainda assim, ninguém pediu para parar. Quando o professor-pesquisador interrompeu a atividade, os alunos permaneceram sentados no chão, ofegantes, exatamente como haviam jogado. Ao perguntar o que haviam achado, as respostas vieram em sequência: “Foi legal!” (Talisson Glock), “Mas não foi fácil” (Clodoaldo Silva), “Dá pra reclamar um pouco” (Daniel Dias), disseram rindo.

O professor-pesquisador então testou a internalização das regras: “Dava pra passar a bola com o pé?”. A resposta foi imediata: “Não!”. O aluno Petrúcio Ferreira explicou com firmeza: “Lembra que a gente não tem perna. É só mão”. E continuou, ainda respirando fundo, disse algo simples, mas significativo: “Eu consegui jogar bem”.

A conversa avançou para fora da quadra. O professor-pesquisador perguntou: “Vocês acham que a nossa escola é um lugar fácil pra uma pessoa que usa cadeira de rodas?”. O silêncio foi diferente dos outros. Os alunos olharam ao redor. Alguns apontaram para as

arquibancadas, outros para os degraus, outros para a porta do banheiro. “Depende”, disse um deles. “Mas acho que é mais difícil”, completou outro.

Ao insistir no “por quê”, as respostas começaram a surgir com mais precisão: “Tem degrau em tudo”, “A porta é estreita”, “O chão tem buraco”. As falas mostravam que o olhar havia se transformado. Não se tratava mais de imaginar uma dificuldade abstrata, mas de reconhecer barreiras concretas no espaço que ocupavam todos os dias.

A aula se encerrou com os alunos deixando a quadra mais atentos ao entorno. Não levavam apenas a lembrança de um jogo cansativo e diferente, mas um novo modo de perceber a escola. O jogo sentado havia funcionado como lente: ao experimentar a restrição no próprio corpo, passaram a enxergar o espaço não como neutro, mas como algo que pode facilitar ou dificultar a participação. A inclusão, naquele momento, deixou de ser um conceito distante e passou a ser uma pergunta concreta sobre o mundo que compartilham.

Aula 10 (30/09/2025)

A aula começou com a roda de conversa já formada e a rede de vôlei montada em uma altura visivelmente mais baixa do que a habitual. A presença da rede, antes mesmo de qualquer explicação, parecia anunciar que algo diferente aconteceria. O professor-pesquisador colocou uma bola de vôlei no centro do círculo e iniciou a conversa retomando um ritual conhecido: “Bom dia, crianças. A gente vai fazer uma atividade com a rede de vôlei, mas ainda não é o jogo certinho. Primeiro, vamos aquecer. Toda atividade física começa com aquecimento, certo?”. Houve concordância geral. O aquecimento, naquele momento, funcionava como território seguro antes do novo desafio.

O aquecimento foi realizado inteiramente sentados. Movimentos amplos de braços, rotações de tronco, inclinações laterais que quase deitavam o corpo no chão. Alguns alunos riam ao perceber o esforço exigido em gestos que, em pé, costumam ser automáticos. O professor-pesquisador aproveitou esse momento para introduzir, de forma simples, a lógica da modalidade: “No vôlei sentado oficial tem uma regra importante: o bumbum não pode desgrudar do chão. Nem um pouquinho”. Os alunos reagiram com surpresa. Um deles comentou: “Nem pra levantar um pouco?”. O professor-pesquisador reforçou: “Nem um

pouquinho”.

Para ajudar na compreensão, o professor-pesquisador propôs uma imagem: “Cada um de vocês vai ser como uma ilha. Vocês defendem o pedaço de chão de vocês. Pra bola ir de uma ilha pra outra, ela tem que voar”. A metáfora foi rapidamente incorporada pelos alunos, que passaram a apontar para o próprio espaço no chão.

Com a rede ajustada, a prática começou. Nos primeiros momentos, o impulso de levantar era constante. O comando “bumbum no chão” surgia repetidamente, mas sem tom punitivo. Era um lembrete coletivo. Aos poucos, os corpos foram se reorganizando. Os passes passaram a acontecer com mais uso do tronco e dos ombros. As defesas exigiam inclinações laterais, com uma das mãos servindo de apoio no chão. Alguns alunos descobriram formas próprias de se estabilizar, criando pequenas bases triangulares com braços e tronco.

O jogo não foi fluido no sentido tradicional, mas foi intenso. A bola não circulava rápido, mas cada toque exigia esforço e atenção. Ao final, os alunos estavam visivelmente cansados, mas permaneciam sentados, como se o corpo já tivesse entendido aquela condição como parte do jogo.

Na roda final, o professor-pesquisador trouxe a pergunta central: “Agora que vocês fizeram essa atividade... vocês acham que se tivesse uma criança aqui que não tem as pernas, ela conseguiria jogar?”. A resposta foi imediata e unânime: “Sim!”. O professor-pesquisador insistiu: “Por quê?”. O aluno Antônio Tenório tentou explicar: “Ela conseguiria porque... ela já sabe, né? Porque ela não tem as pernas”. O aluno Daniel Dias completou: “Ela ia fazer do jeito dela”.

O professor-pesquisador retomou a ideia: “E sentado... isso deixa igual pra todo mundo?”. Uma aluna, pensativa, respondeu: “Existe porque há um movimento sentado que é pra elas mesmas conseguirem fazer. Isso que é a ideia do vôlei, pra ela não se sentir sozinha ali em campo”. A fala foi acolhida com silêncio atento. Outro aluno ampliou: “Às vezes a pessoa não consegue fazer alguma atividade física e fica mal. Assim ela faz e pensa: ‘eu consigo’. Não precisa ficar com a autoestima lá embaixo”.

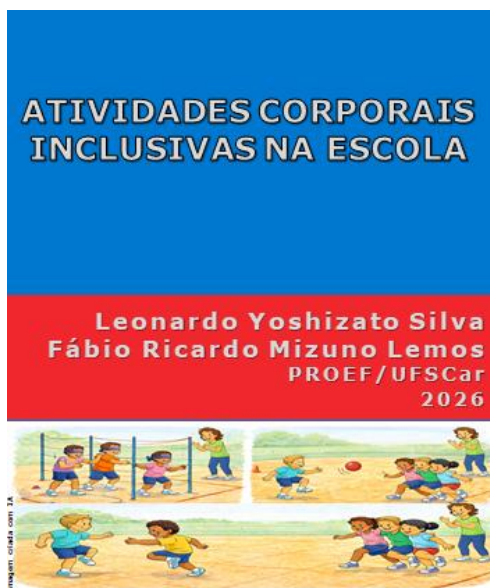
Essas falas marcaram o encerramento da sequência. Os alunos não falavam apenas sobre regras ou sobre dificuldade física, mas sobre sentimentos, pertencimento e possibilidade. O vôlei sentado apareceu, para eles, não como um “esporte adaptado”, mas como um jogo com regras que colocam todos no mesmo ponto de partida.

Ao final da aula, os alunos deixaram a quadra com o corpo cansado e o discurso transformado. A inclusão, que no início da sequência aparecia como algo distante ou abstrato, passou a ser compreendida como a criação de situações em que todos possam participar. A última imagem registrada foi a de alunos comentando entre si: “Foi difícil, mas deu pra jogar”, como se essa frase simples sintetizasse todo o percurso vivido ao longo das dez aulas.

Apêndice D - Recurso Educacional

O recurso educacional é um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF) para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. A seguir, apresentamos quatro imagens que ilustram o *e-book* desenvolvido por nós e que está disponível na página do PROEF/UFSCar:

<https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/5a-turma-2024-2026>



Atividade 5 – Vivência introdutória do *goalball*

Atividade que apresenta a modalidade esportiva *goalball* aos(as) alunos(as), possibilitando que pratiquem um pequeno jogo adaptado. Vendados(as), a proposta busca favorecer a percepção auditiva e a orientação espacial, por meio da localização e reação ao som da bola, oportunizando reflexões sobre estratégias de mobilidade.

Objetivos da atividade: Compreender e vivenciar a dinâmica do *goalball*; Desenvolver percepção auditiva, orientação espacial e tomada de decisão em movimento; Sensibilizar para as dificuldades enfrentadas; Estimular trabalho em equipe, comunicação e cooperação.

Materiais: Vendas de tecido; Bola de guizo ou bola sonora; Quadra ou espaço amplo delimitado; Fitas ou marcadores para delimitar as áreas de ataque e defesa.

Organização do espaço: Delimitar a quadra, marcando as áreas de cada equipe. Garantir espaço seguro, sem obstáculos, possibilitando deslocamentos livres dos(as) alunos(as) vendados(as).

Passo a passo:

1. Reunir os(as) alunos(as) e explicar o que é o *goalball* (site indicado para pesquisa: <https://www.cbdv.org.br/>), incluindo regras básicas, objetivo do jogo e segurança durante a prática.
2. Demonstrar os movimentos de lançamento, bloqueio e posicionamento defensivo, mesmo sem vendas, para familiarizar os(as) alunos(as) com a dinâmica do jogo.

14

APRESENTAÇÃO

Este e-book foi desenvolvido como parte dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e tem como objetivo orientar docentes na realização de atividades corporais inclusivas nas aulas de Educação Física.

As propostas apresentadas foram sistematizadas a partir de experiências pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica, bem como de resultados decorrentes de pesquisa de mestrado (Silva, 2026).

As atividades descritas envolvem reorganizações de regras, espaços e materiais, favorecendo experiências sensoriais diversificadas, a cooperação entre os(as) estudantes e a reflexão crítica sobre participação, acessibilidade e inclusão nas aulas de Educação Física.

04

Atividade 5 – Vivência introdutória do *goalball*

3. Dividir os(as) alunos(as) em equipes equilibradas, vendando-os(as) para que o som da bola guie suas ações.
4. Realizar o primeiro jogo em versão simplificada ("*goalball* gigante"), com mais jogadores(as) em campo, possibilitando que todos(as) experimentem posições ofensivas e defensivas.
5. Introduzir gradualmente o jogo com regras mais próximas do real, ajustando a distância de arremesso e alternando os papéis de ataque e defesa entre os(as) alunos(as).
6. Durante a prática, observar atentamente e intervir para garantir a segurança e reforçar estratégias de orientação auditiva e deslocamento seguro.

Encerramento/reflexão: Conduzir uma roda de conversa sobre a experiência do jogo, percepção auditiva, dificuldades encontradas e estratégias utilizadas. Discutir a importância do *goalball* como modalidade inclusiva e o papel da cooperação e comunicação em atividades adaptadas.


15